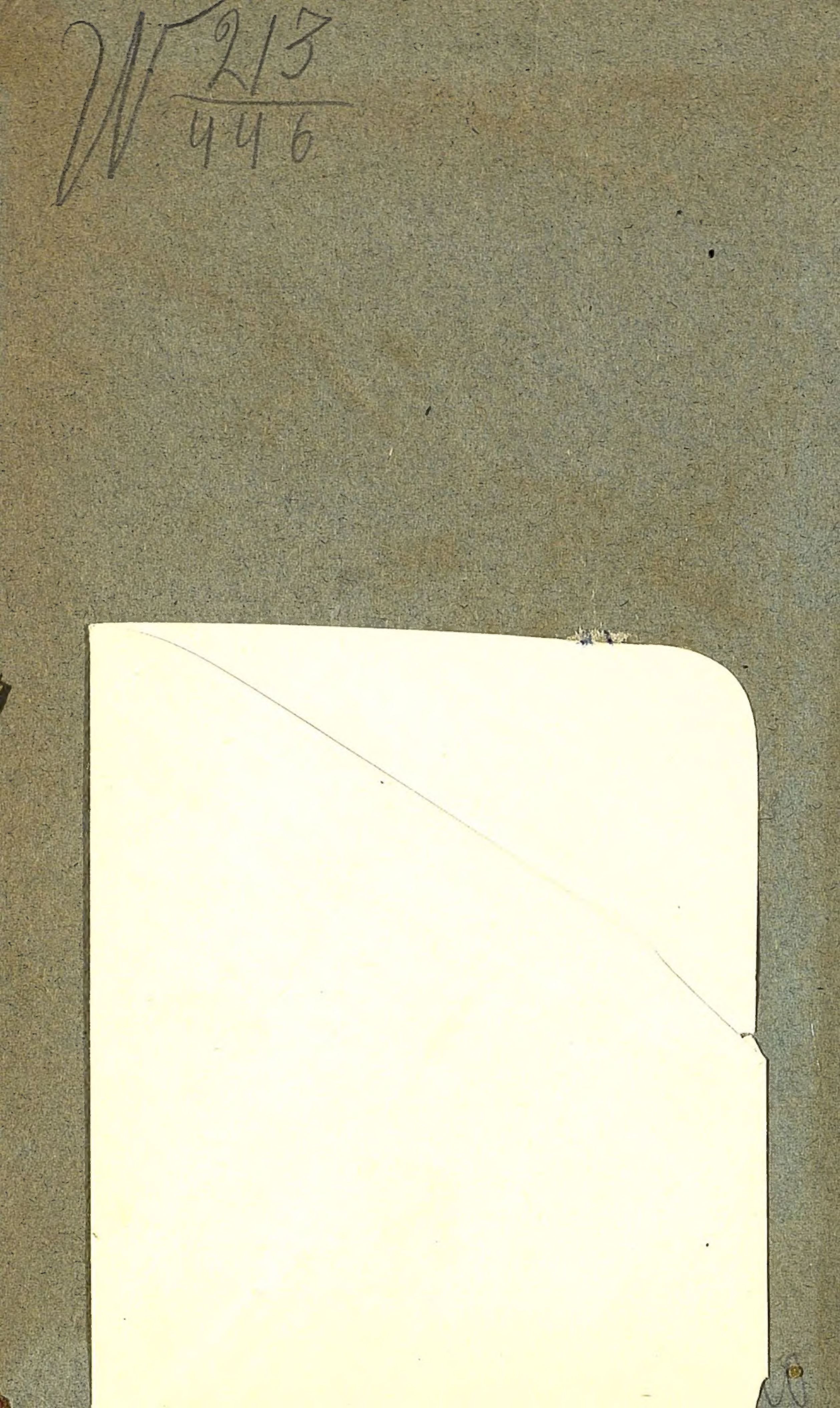

W 213
446

В. Е. Глуздовский

Преподаватель Владивостокского Промышленно-Экономического Техникума

РОДИНОВЕДЕНИЕ И УЧИТЕЛЬ

Опыт постановки проблемы учителя

Дальневосточное Государственное Книгоиздательство и Книготорговля
„ГОСКНИГА"

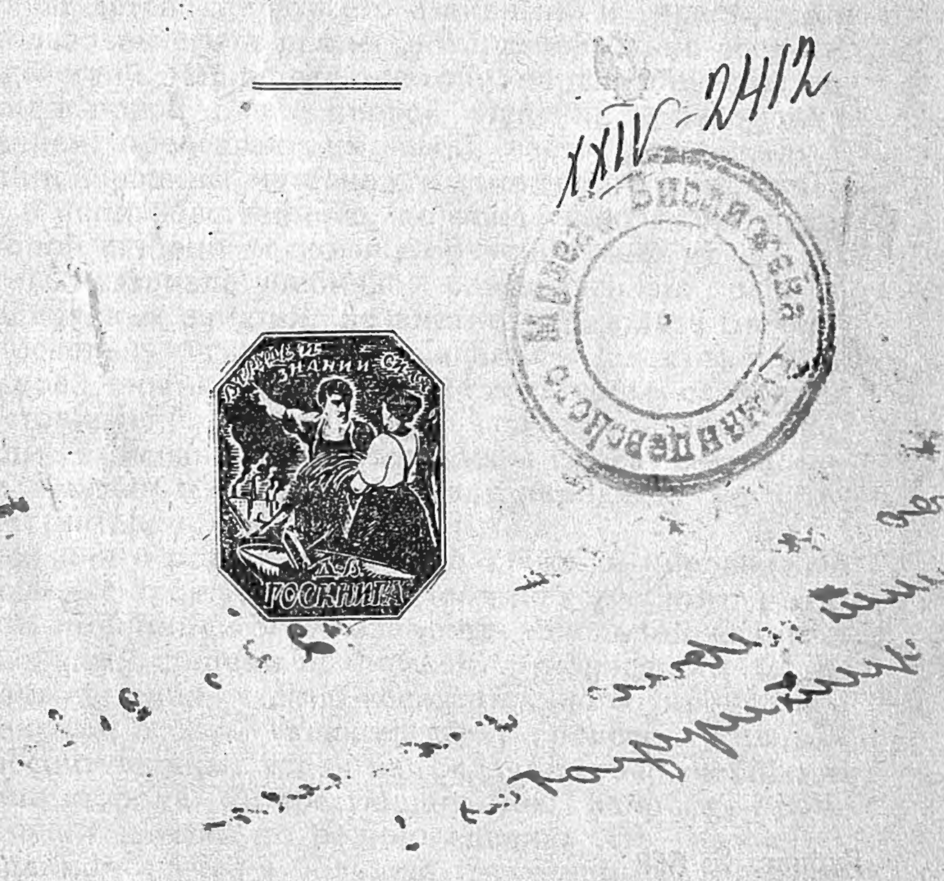
1923

В. Е. Глуздовский

Преподаватель Владивостокского Промышленно-Экономического Техникума.

РОДИНОВЕДЕНИЕ И УЧИТЕЛЬ

Опыт постановки проблемы учителя



Чита—Владивосток
1923

Гублит. № 868 Тираж 4.000

Губернская Гостипография, Владивосток.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

„Что такое родиноведение?“ ставит вопрос Румянцев в одной из своих статей и отвечает: „это изучение родины во всех отношениях“.

Мы не согласны с подобным определением. Изучение родины, знание ее „во всех отношениях“, по нашему мнению, является тем бесплатным приложением, которое действительно получается в результате соответствующих занятий, но не может являться единственной и даже главной его целью. Родиноведение вводит детей в физическую и социальную среду их родины, берет на себя задачу установить и упрочить взаимоотношения между „я“ ребенка и его родиной, расширить и углубить опыт детей, сделать его активным и практически ценным, использовав его в процессе образовательно-воспитательных воздействий. Родиноведение обнимает собой все занятия в целом в новой школе первой ступени, конкурируя с природоведением, предлагающим свой часто нежизненный для детей данной родины материал, и заменяя его материалом социального и производственного порядка. Оно доминирует в классах второй ступени поскольку обучение идет на фактах жизни, а не на материале учебника, разливаясь по различным видам школьных занятий, незаметно переходя в отечествоведение, поскольку учащиеся развиваются до сознания и восприятия своей страны, как суммы ее культурных сокровищ, ее задач и стремлений, и расширяясь до мироведения, поскольку учащиеся должны быть поставлены перед сознанием человечества в целом и тех связей между народами, которые устанавливают интернациональное единство.

В нашей книге родиноведение, а также и мироведение и отечествоведение трактуются не в терминах учебного предмета, в старом понимании этого элемента школьной жизни, а являются в большей степени принципом, руководящим началом в деле организации учебно-воспитательного процесса в целом, придающим особый характер этому процессу, усиливая господство воспитательных задач над задачами узко учебными.

Это одна сторона интересующего нас вопроса — проблема организации занятий по родиноведению. Но нас интересует — и в данном случае в большей мере — другая сторона этого вопроса — проблема учителя, как такового. Родиноведение, с нашей точки зрения, является средством воспитания нового учителя, который и может только зародиться

и развиваться в рамках родиноведения, ибо новый учитель не является преподавателем готовых научных истин, тем более преподавателем учебных предметов в старом понимании этого термина, но прежде всего воспитателем в широком смысле этого слова. Но наряду с воспитывающей деятельностью учителя работает над воспитанием подрастающего поколения еще и второй воспитывающий фактор, гораздо более мощный по сравнению с силами и возможностями учителя, это—жизнь окружающей среды. Процесс воспитания должен протекать в тесном контакте учителя с этой средой. Мы условимся, по принципиальным соображениям, а также в виду технических удобств, этот главный воспитывающий фактор называть родиной, а на учителя будем смотреть как на регулятора физических, моральных и социальных сил родины, в благоприятную сторону направляющего их воздействие на „развивающегося человека"—его воспитанника.

Мы сказали, что наша главная задача—в области постановки проблемы учителя, но она не распространяется на составление методики по разным отдельным случаям новой учительской практики в сфере родины; это, конечно, может быть выполнено лишь усилиями коллективного труда многих педагогов, в данном же случае мы только намечаем этапы и подводим итоги процессу педагогического развития учителя, говорим о ступенях лестницы методических достижений учителя, приводящей его из стен старой школы в школу новую, а может быть, и в школу будущего. В этом смысле, как опыт постановки проблемы учителя мы и предлагаем наш труд на суд т. т. методистов, а также и т. т. учителей.

В. Глуздовский.

Владивосток, 25 июля 1923 г.

Часть I.

ГЛАВА I.

Краткий исторический очерк русского родиноведения.

В истории педагогических учений мы усматриваем в некотором смысле трагический момент: великие заветы корифеев теоретической педагогической мысли жизнь (школьная практика) обычно принимала только к сведению, сравнительно редко и то не надолго к исполнению, а затем забывала... И много неосуществленных великих идей находили и находят до сих пор успокоение в архивах и библиотеках в надежде опять когда-нибудь выйти на свет, чтобы вновь стучаться в негостеприимные двери школы. В нашем историческом очерке родиноведения читатель найдет этому ряд примеров.

Основные принципы родиноведения были провозглашены давно; уже А. Коменский формулировал их в своих трудах; он указывал на необходимость побуждать детей учиться на собственных наблюдениях, он являлся противником вербального метода преподавания, он уже указал один из основных принципов родиноведения — итти в обучении «от близкого к далекому», «от известного к неизвестному». Впоследствии Ж. Ж. Руссо также разрабатывал принципы родиноведения, но они и в наши дни все еще остаются для школьной практики новыми. Мы не останавливаемся на изложении мыслей этих двух творцов родиноведения, как совершенно выпускаем и историю родиноведения за границей; наше внимание сосредоточивается на русской школе и русском родиноведении, к краткой истории которого мы и переходим.

В Россию идеи родиноведения проникли в шестидесятых годах из Германии: о родиноведении начинают говорить в педагогических кругах и в общей прессе. Как событие большой важности, мы должны отметить появление в 1869 году учебника всеобщей географии Б е л о х и, составленного в духе принципов родиноведения. Но жизнь не приняла его, и школа, сделав слабую попытку ввести родиноведение в свою практику, отказалась, под давлением свыше, от этого учебника. Одно время, впрочем, идеи родиноведения получили было даже и оффициальное признание; по крайней мере родиноведение («отчизноведение») было принято в программах городских по положению 1872 г. училищ (для детей в возрасте от 9 до 10 лет), и объяснительная записка к этим программам (1878 г.) довольно высоко стоит по уровню понимания родиноведения. Министерство Толстого, закрепив аналитическое направление географии в школе на много лет, затормазило развитие методики и убило книгу Белохи, которую потом пришлось вновь воскрешать к жизни и реставрировать после смерти автора. Для того, чтобы учебник имел применение в школе и удовлетворял бы оффициальным программам, Белоха несколько раз перерабатывал его. Подвергаясь неоднократным регрессивным изменениям под давлением министерских требований, книга потеряла основные черты характера родиноведения.

Остановимся несколько подробнее на указанной объяснительной записке к программам городских училищ. В ней мы читаем следующее:

«Прежде всего необходимо приучить учащихся н а б л ю д а т ь все окружающее и в связной речи передавать все ими видимое и наблюдаемое. Кроме того необходимо, чтобы они у м е л и о р и е н т и р о в а т ь с я в знакомой местности и путем собственного наблюдения получали бы первоначальное представление о тех понятиях, которые потом встретятся при изучении географии. Этим задачам служит курс отчизноведения, как пропедевтический курс географии. Этот курс может дать ученикам первоначальное

знакомство с пространственными отношениями и вообще с элементами географии. Отчизноведение приучает учеников сознательно относиться к окружающим их явлениям, которые прежде не имели для них никакого смысла, пробуждает их любознательность и вообще служит к развитию их умственных сил».

Далее упоминается о черчении планов и ознакомлении с различными географическими элементами на местном материале. Причем рекомендуется ученикам наносить на план наиболее приметные объекты их отчизны (родины). Затем учащихся надлежит знакомить с местным климатом, народонаселением, видами местной промышленности, «при этом ученики, под руководством учителя, составляют рубрики и их подразделения, в которые заносятся все полученные ими сведения, и таким образом ученики упражняются в обобщении и разграничении понятий». После рассмотрения города, рассматривают его окрестности. Курс заканчивается знакомством с целой губернией. Особого учебника при этом не существовало.

Таким образом, в этих «преждевременно» появившихся программе и учебном плане родиноведения, которые совершенно не соответствовали общему духу педагогической государственной политики последующего периода, равно как и уровню развития учительства, мы находим весьма ценные методические указания, которые приходится усиленно рекомендовать и современному учителю.

В Германии в это время родиноведение, как учебный предмет, получило большое распространение; учебники родиноведения были написаны для многих городов и округов, но в большинстве случаев страдали сухостью изложения и чрезвычайным обилием номенклатуры.

Мы можем отметить в истории нашей учебной литературы еще один случай расхождения теоретических воззрений автора на принципы родиноведения с отображением их в его-же учебниках с другой. По-

добно Белохе и автор известных учебников географии Г. Иванов, являясь сторонником принципов родиноведения (см. его статью «О преподавании географии в Швейцарии и Франции». Журн. М. Н. П., 1901), должен был строить свой учебник начальной географии с такой минимальной дозой родиноведческого элемента, что далеко не все учителя, пользующиеся этим учебником, обращали внимание на этот элемент.

Важное место в истории интересующего нас вопроса занимает методика А. Соколова, вышедшая первым изданием в 1884 году и выдержавшая до настоящего времени шесть изданий, не утратив своей свежести. Родиноведению автор придает служебное значение подсобного предмета для последующего курса географии.

Соколов так определяет цели учебного предмета родиноведения: «пробудить наблюдательные способности, чувство красоты и изощрить познавательные способности». Наряду с этим он требует от курса родиноведения еще следующих достижений: «научить ориентироваться на плане и карте; из непосредственных, конкретных представлений научить создавать понятие о главных элементах ландшафта; добывать материал для сравнения родной местности с чужими странами и изучать картографический способ обозначения».

Отметим еще появление перевода методики географии А. Гейки. Эта книга дает очень много материала для конструирования занятий в духе принципов родиноведения; она выдержала несколько изданий на русском языке.

В 1892 году появилось классическое руководство по методике географии Петри («Методы и принципы географии»). Автор неоднократно высказывается о родиноведении, его содержании и месте в школьных занятиях. Иногда автор родиноведение понимает, как отечествоведение, и говорит: «Трудно быть гражданином своей страны, в полном смысле этого слова, не зная ни этой страны, ни отношения ее к прочим стра-

нам мира. Материальное значение географических сведений выступает особенно ясно тогда, когда эти сведения касаются родины. Родиноведению, таким образом, должно быть отведено наиболее важное место в школьной географии». Терминология Петри такова: он принимает два термина: «отчизноведение», поясняя это понятие так: «ближайшая родина ученика, или, как у нас принято выражаться, отчизна», и другой термин—«отечествоведение». Наряду с «отчизноведением» автор употребляет и термин «родиноведение», который в наши дни, как мы думаем, вытеснил термин прошлого столетия — «отчизноведение». Цели и задачи этих отделов географии формулированы так: «мы требуем от ученика, прошедшего элементарный курс географии, чтобы он основательно ознакомился со своей отчизной, чтобы он обладал общими, но в то же время основательными понятиями о своем отечестве (отечествоведение)». Учитывая существовавшую в то время продолжительность географического курса в средних учебных заведениях, Петри делит весь период изучения курса географии на три части: элементарную, среднюю и высшую, но, делая оговорку о ненормальности постановки географии в средних учебных заведениях, автор для элементарной школы предлагает следующую постановку географии.

Цели элементарного курса географии Петри видит, во-первых, в ознакомлении ученика с общими географическими понятиями, причем объектом, на котором ученик изучает эти понятия, является ближайшая родина,и, во-вторых, в изучении этой родины. Но не следует забывать, подчеркивает Петри, что родиноведение есть только с р е д с т в о для географического обучения. Мы бы сказали, как увидит читатель из дальнейшего, иначе: родиноведение есть средство для общего образовательно - воспитательного процесса. Родину автор определяет, как небольшой уголок, с которым ученик е с т-е с т в е н н ы м образом осваивается, и где ему представляется возможность л и ч н о г о и н а г л я д н о г о ознакомления со всеми

явлениями природы. Петри приводит цитату из Генинга (один из последователей Песталоцци): «Человек должен начать свое знакомство с миром в той части поверхности, которая включается в его горизонт и подлежит его наблюдению. Представления и познания, приобретенные им здесь, послужат фундаментом, наглядным пособием для понимания соответствующих явлений, о которых ему придется слышать от очевидцев». Петри и ряд авторов, приводимых им, отказываются от определения родины административными границами. Фингер, методист средины прошлого века, определял родину, как область, соответствующую данному кругозору ребенка, расширяющуюся вместе с расширением его интереса». Но т. к. ни один уголок не может сосредоточить всех основных географических элементов в достаточно наглядной форме и последовательности, то приходится на практике примкнуть к предложению Фингера — «не вести курса по слишком строгой системе», т. е. как мы понимаем, по системе, позаимствованной из обычных курсов географии. Далее автор предлагает преподавателю приспособляться к окружающей его среде, но отнюдь не к программе какого-нибудь специального руководства, как равно и учащиеся не должны рассматривать природу «через очки учебника».

Перечислим отдельные, рекомендуемые Петри моменты и темы занятий по родиноведению: физико-географическое изучение в размерах, соответствующих местным условиям, (естествоведение и география совпадают); астрономическая география (шарообразность земли и ее движение, перемены дня и времен года, о видимом движении солнца и луны, некоторых созвездиях); чтение элементарной карты; изучение отчизны (школьная комната, на дворе, в саду, ближайшие окрестности, наблюдение за погодой, за движением солнца и луны, представление о странах света, сбор сена, плодов и винограда; улицы, площади, постройки, мосты, занятия жителей, исторический обзор, общий очерк окрестностей); пред-

ставление об отношении величин, о взаимном положении предметов, о протяжении их и о времени; выяснение понятия о длине, меры, наброски измерений и подготовление детей к черчению разрезов, профилей, планов (прогулки должны быть особенно часты); выяснение, что для измерения температуры нужен термометр; вода, испарение, происхождение дождя; выяснение взаимоотношения географических элементов; занятия с песком и глиной для рельефов, земляные сооружения в садах; в практике должны быть классные картины и таблицы; знакомство с планом города и окрестностями города.

Следуя хронологическому порядку, нам надлежит остановиться на том событии в истории русского родиноведения, которое мы уже назвали выше реставрацией учебника Белохи. В 1905 году была организована комиссия преподавателей географии для переработки учебника Белохи. В 1907 году этот учебник, переработанный в соответствии с новыми требованиями, вышел в свет. Нас в данном случае интересует, конечно, та его часть, которая имеет отношение к родиноведению. В этой обработке отчетливо выявилось определенное течение, методической мысли, и мы считаем нужным полностью привести эту программу, отмечая ее, как историческую веху, как стадию развития русского родиноведения.

«Программа родиноведения (наглядно и по плану). 1. О к о л о т о к. Чем окружен дом училища с С., В., З. и Ю? Как велико место, занимаемое им в длину и ширину? На какой улице находится он? По какому направлению тянется эта улица? Как называется часть города, в которой находится училище?

Г о р о д. Как называется он? Из каких частей он состоит? Давно ли город существует? Какие части его старее? Какие лучше и населены больше? В какой из частей города находится центр города? Сколько верст город имеет в длину и ширину? Сколько жителей в городе?

З д а н и я. Какие храмы города замечательны по древности, красоте, и величине? Какие

в нем учебные заведения? Какие присутственные места и для какой цели? Какие в городе благотворительные учреждения, и кем они содержатся? Есть ли в городе гостиный двор? Какие площади в городе? Нет ли на них каких-либо памятников? Есть ли в городе вокзал?

Местность. На ровной или неровной местности город построен? Какие части его более возвышены? Какое озеро или река в городе, и по какому направлению они тянутся? Как различаются берега реки, правый и левый? Нет ли у реки притоков? Что вообще называется притоком? Нет ли у реки островов? Не имеет ли она рукавов? На сколько времени замерзает река? Не разливается ли она? Судоходна ли она? Какие суда ходят по ней? Не мелеет ли река летом? Что предпринимают жители против обмеления? Каким образом переправляются через реку?

II. Окрестности. Какова поверхность земли вокруг города? Есть ли в окрестностях горы, холмы, овраги? Какие протекают вблизи города реки? Откуда и куда они текут? Какие у них притоки, рукава? Нет ли на реке водопадов и порогов? Нет ли в окрестностях озер и болот? Не бьют ли из-под земли ключи? Каковы свойства воды в них? Откуда берется вода ключей?

Явления природы. Воздух, небо, горизонт. Солнце, луна и звезды. Кажущееся движение солнца от в. к з. День и ночь. Неравенство их. Часы. Недели. Месяц. Год. Календарь. Времена года. Продолжительность их и различие. Теплота в воздухе. Атмосферные осадки и их измерение. Дождь, снег, туман, роса, иней, облака. Круговорот воды в природе. Ветер и его свойства. Первые понятия о климате.

Произведения природы. Ископаемые и их значение для людей. Почвы и их свойства. Растительность дикая и культурная. Леса в окрестностях города. Какие деревья в них растут? Сады и парки. Поля и луга. Животные дикие и домашние.

Какие водятся в окрестностях города звери и птицы? Какие рыбы живут в реках и озерах?

Жители и их занятия. Жители городские и сельские. Какие находятся вблизи города деревни? Чем они отличаются от города? Чем занимаются жители города и деревень? Понятие о промышленности добывающей, обрабатывающей и торговле. Какие народы живут в окрестностях города? Какой образ жизни они ведут? Земледелие в окрестностях. Какие хлеба сеются? Как ведется обработка земли? Какие употребляются орудия? Как различаются земледельческие работы по временам года? Скотоводство. Какие породы скота разводятся и с какой целью? Рыболовство, звероловство и охота. Лесоводство и лесные промыслы. Добывание полезных ископаемых. Существуют ли фабрики и заводы? Что они вырабатывают? Какими силами пользуются на фабриках? Какие торговые пути существуют в окрестностях города (реки, каналы, железные дороги и проч.). Куда они ведут? Какие товары по ним провозятся?».

Задачи родиноведения члены комиссии понимали так: во-первых, «ввести учащихся в понимание плана Петербурга и, во-вторых, обратить их внимание на те явления физической и политической географии, с которыми учащиеся Петербурга сталкиваются на каждом шагу». Подобное понимание задач вполне соответствует основным положениям методической мысли того времени. В этой формулировке задач сказалось стремление сделать преподавание наглядным и использовать родину детей в целях иллюстрации, как огромное внеклассное пособие. Дальше нам придется освещать мысль, что родину детей можно использовать еще гораздо глубже в духе принципов активности, как богатую лабораторию для упражнения всех способностей и, наконец, родину можно использовать, как социальную среду по преимуществу.

Соответствует также настроению методической мысли того момента и «ограничение программы

строго географическим материалом», которое авторы оговаривают, указывая, что они это делают по практическим соображениям (в виду оффициального расписания); но при этом они говорят, что их мечтой является такое положение дела, когда география, естествознание и история были бы сосредоточены в руках одного преподавателя, с чем нельзя не согласиться.

Опустив ряд более мелких моментов в истории развития русского родиноведения, остановим внимание читателя на случаях проявления большого интереса к методике родиноведения. Мы имеем в виду совещания по вопросам методики родиноведения, созванные при географическом отделе Педагогического Музея военных учебных заведений в 1912 году. Центральным докладом на этих совещаниях был доклад Г. И. Иванова. «Родиноведение, как особый, независимый от географии, предмет для низшей и средней школы». В основу понимания родиноведения Иванов кладет взгляды педагога Мюнха, но едва ли в полной мере и последовательно проводит их при дальнейшем развитии своих положений и программ. Наша методика родиноведения базируется на основах, родственных взглядам Мюнха, как они изложены в цитатах, взятых Ивановым, но идет дальше в смысле согласования практики школы с теоретическими обоснованиями. В виду важности и серьезности отмеченных расхождений нам придется привести довольно большую цитату из сочинений Мюнха, которую мы находим у Иванова, и выдержки из его примерной программы.

Мюнх пишет: «Понятие родины не покрывается какой-либо более или менее ограниченной местностью, оно есть бесконечно более широкое, более глубокое, более одухотворенное. Оно есть сумма всех воздействий телесного и особенно духовного свойства, воздействий, которые мы испытываем на определенном клочке земли и под известным клочком неба, где мы обитаем. На родину мы можем воз-

действовать нашим телом, ее мы можем охватить нашим духом. Из этого следует, что родина есть нечто такое, что постоянно растет и углубляется. Родина 6-летнего ребенка пространственно и духовно много уже, чем родина 10-летнего. Для отдельных людей одной и той-же родины родина однако неодинакова... Задача родиноведения — осознать, понять (насколько возможно детям) окружающую культуру, оценить ее, использовать и строить дальше; учением о жизни должно быть родиноведение, а т. к. оно захватывает жизнь свеже-бьющую, то оно есть учение о современности... Родина и индивидуальность находятся в тесной связи; родина образует и в значительной степени придает форму индивидуальности ее обитателей. Этот процесс, который происходит преимущественно помимо нашей воли, должен испытать планомерное воздействие школы, должен быть продлен и доведен до сознательности. Всего человека образовать — вот какова задача родиноведения».

Справедливо указывает Иванов, что «правильной постановки родиноведения, пока нет нигде: ни у нас в России, ни за границей», но едва ли его проект программы, встретивший так мало сочувствия и на Совещании, может вести к правильной постановке дела. Он прежде всего не соответствует пониманию родиноведения, которое намечается Мюнхом в приведенной цитате.

И в самом деле, «программа родиноведения» Иванова в сущности мало отличается от обычного «аналитического» (как это принято называть в методиках географии) расположения материала. Если те определения родиноведения, которые мы привели здесь в переводе Иванова, называются им «наилучшими определениями родиноведения», то, казалось бы, мысль Мюнха, получившая признание и Иванова, о «синтетическом» характере воздействия родины на детей должна была бы совершенно иначе преломиться в его программе и привести к иным схемам расположения учебного материала. Мы имеем в виду

выражение: «родина есть сумма всех воздействий телесного и особенно духовного свойства». И если «родина есть нечто такое, что постоянно растет и углубляется», то это еще не значит, что углубление идет по путям, подсказанным нашими научно-аналитическими воззрениями на мир, и в обязательном согласии со схемами учебного предмета — географии.

На самом деле «углубление» в детском и отроческом возрасте протекает при свете, мы бы сказали, детского родиновоззрения, которое проникнуто «синтетическим» духом в отличие от мировоззрения взрослого человека, сложившегося в процессе анализа. Не будем забывать, что благополучно и успешно вывести детей из их синтетического родиновоззрения и привести к аналитическому мировоззрению и является основной задачей школы. К этой мысли нам еще придется вернуться, а сейчас мы уделим некоторое внимание тексту «программы родиноведения, как особого предмета для всех классов низшей и средней школы», доложенной Ивановым на указанном совещании.

Мы приводим программу с обозначением главных ее рубрик и с указанием содержания, расположенного автором по пяти ступеням. только в отношении нескольких рубрик, для примера. Ступени соответствуют возрастам: I-ая—от 8 до 9 лет, II-ая—от 10 до 11, III-ья от 12 до 13, IV-ая—от 14 до 15 и V-ая —от 16 до 17 лет.

А. Географическое положение.

(Пропускаем).

Б. Поверхность.

I ступень. Непосредственные наблюдения над формами поверхности в окрестностях деревни (или города).

II. ст. Собирание образцов местных горных пород, почв и полезных ископаемых.

III ст. Те же работы, с прибавлением окаменелостей и в связи с нахождением их в местных обнажениях пластов.

IV ст. Изменения поверхности родной местности, происходящие на глазах человека.

V ст. Определение геологического возраста местных обнажений. Геологическое прошлое данной местности.

В. Вода и суша.

I. Осмотр ключей, ручьев, рек, озер, болот в окрестностях деревни (или города).

II. Наблюдение над причинами их образования.

III. Наблюдение над прозрачностью вод, их глубиною, скоростью течения, температурой и замерзанием.

IV. Продолжение тех же наблюдений при помощи простейших приборов.

V. Работа текучих вод. Происхождение и судьба стоячих.

Г. Климат. (Пропускаем).

Д. Мир растений.

I. Собирание цветов, листьев и растений, в изобилии растущих в диком виде по окрестностям.

II. Наблюдение над культурными растениями, а также дикими, имеющими особое значение для человека в здешней местности.

III. Составление местных гербариев.

IV. Изучение влияния человека на флору и флоры на человека.

Е. Животный мир. (Пропускаем).

Ж. Население. (Пропускаем).

З. Материальная культура.

I и II. Орудия и приемы труда крестьянина-земледельца данной местности; бытовая обстановка земледельческого труда. То же в области простейших ремесл и мелкой торговли.

III. То же в прочих, имеющих значение в данной местности, отраслях сельского хозяйства и мелкой промышленности.

IV. То же в области крупной промышленности и путей сообщения.

V. Влияние разных производств на общий уровень материальной и духовной культуры данной местности.

И. Духовная культура. (Пропускаем).

К. Общественная культура. (Пропускаем).

Можно ли сказать, что автор действительно учитывает «сумму всех воздействий», а не расчленяет искусственно эти воздействия в угоду схеме университетской науки? Почему понадобилось, например, «изменение поверхности родной местности» отнести на IV ступень, а «работу текучих вод» даже на V-ю. «Изучение влияния человека на флору» тоже отнесено на V. В полном несоответствии с фактической средой родины может оказаться и земледельческий труд на I и II ступени, фабричный на IV. В фабричной местности родиноведение должно начать как раз наоборот. Если, повторяем, ценно «углубление», то, конечно, это углубление захватывает на первых же шагах и «текучие воды», и «крупную промышленность с путями сообщения». Мы хотим сказать, что материал подобран Ивановым весьма искусственно с точки зрения родиноведения, которое, будучи признано, диктует свои законы и подбора и расположения материала; это и должно быть сделано учителем данной школы, для данного класса, для данного состава учеников и для данного года. Местный характер материала Иванов совершенно не учитывает.

Отметим важные указания методического характера, приводимые Ивановым в отношении проработки учебного материала: вместо «изучения» Иванов рекомендует «постигать упражнением», «устраивать практические занятия», «непосредственно наблюдать, составлять, рассматривать» и т. д. Но, сохранив фик-

сированным материал учебного предмета географии, Иванов погрешает против принципов родиноведения, которое не может смотреть на учебный материал, как на нечто для всех школ и детей строго фиксированное: географический материал Иванова далеко не единственный и далеко не в полной мере может быть назван наиболее подходящим. И в этом отношении родиноведу нужно сделать еще шаг вперед по пути переоценки материала учебного предмета-географии и искать более удачных комбинаций в сокровищнице родины. Родина растет и углубляется не только в процессе занятий на обычном географическом материале, но и при столкновении детей со многими другими сторонами жизни, часто ничего общего не имеющими с географическими схемами и программами, и педагоги-специалисты должны отрешиться от своих сепаратных самолюбий, как специалистов-географов, историков, математиков, филологов, когда они говорят о многообразной родине и об использовании ее в педагогических целях.

От изложения результатов работы педагогов в центрах России обратимся к разработке вопросов методики родиноведения на окраинах ее, где проблема родиноведения чувствовалась острее. Мы имеем в виду появление таких книг, как наша работа «Приморско-Амурская Окраина» (Владивосток, 1 изд. 1914 г. и 2-ое изд. 1917 г.), учебник родиноведения для школ Зап.-Сиб. учебн. округа Седельникова (Омск, 1916 г.) и доклад И. Н. Манькова, зачитанный на VIII съезде учащих Китайской Восточной и Уссурийской железных дорог в августе 1914 г. Первые два труда представляют попытку дать учебник местной географии и в отношении разрабатываемого нами вопроса стоят скорее параллельно, являя собой курсы краеведения, составленные по типу обычных учебников страноведения. На докладе же Манькова— «Родиноведение в начальной школе Приамурья» мы остановимся подробнее: этот доклад является попыткой подвести итоги родиноведению и должен быть отмечен в истории этого вопроса.

«В педагогической литературе, говорит Маньков, до сего времени не установлено еще точного определения понятия «родиноведение». Одни разумеют под этим термином изучение географии губернии, другие утверждают, что для русских не может быть никаких других «родин», кроме «матушки-России» и никаких «родиноведений», кроме географии всей России; наконец, третьи под этим термином разумеют изучение родного уголка... Автор оставляет для термина родиноведение это последнее содержание и склонен поставить параллельно этому термину два других термина: краеведение и отечествоведение. «Родиноведение, как предмет школьного преподавания, есть описание родного села или города и его окрестностей», говорит он.

В его докладе пять глав; на содержании некоторых из них мы остановимся. Первая глава—«Воспитательно-образовательное и методическое значение родиноведения вообще». Эта глава намечает основные вопросы методики родиноведения, которые мы и перечислим в том порядке, как они поставлены в тексте доклада.

Краеугольным камнем родиноведения является непосредственное наблюдение изучаемых объектов. Родиноведение, как пропедевтический курс географии и природоведения. Вопрос об отыскании материала для «непосредственных наблюдений» (любой «медвежий угол» дает много материала для этих целей). Цели родиноведения, как учебного предмета, (наряду с об-щим развитием умственных способностей учащихся, школа, вместе с тем при помощи целесообразно подобранного материала, обогащает их и полезными для жизни знаниями»). Изучение окружающей природы и наблюдение окружающих явлений непосредственно, при помощи своих глаз, ушей, и других органов внешних чувств. «Давая детям конкретные представления, вводя их в круг жизненных явлений и вопросов, родиноведение, кроме наблюда-

тельности, развивает в детях самодеятельность, активное творчество, оказывает неоценимые услуги делу развития и укрепления мыслительных способностей, а также активной и пассивной памяти». Родиноведение послужит фундаментом для воспитания в будущих граждан любви к своей стране и при благоприятных условиях явится средством выработки миросозерцания и развития эстетического чувства детей. Родиноведение дает много практических сведений о родном крае». Останавливаясь на известном дидактическом принципе «от близкого к далекому», Маньков подчеркивает необходимость для учителя основательно выяснить степень развития и знаний вновь поступающих в школу учеников, чему неизбежно приходится уделять значительную часть времени в начале года. «Душевный багаж, с которым дети приходят в школу, и является тем «близким и известным», от которого и нужно будет приходить к «неизвестному и отдаленному», т.-е. к школьному учебному материалу, для построения в дальнейшем курсе некоторых общих и отвлеченных понятий». Далее указывается на благотворные последствия родиноведения для других учебных предметов, отмечается роль экскурсий, и ставится вопрос, со ссылкой на постановления 1 учительского съезда, о связи родиноведения с другими учебными предметами. Сочетая результаты своего анализа с официальными требованиями, Маньков предлагает располагать родиноведческий учебный материал по соответствующим признанным официально отделам школьных программ. «Стало быть, говорит он, родиноведение следует рассматривать, не как учебный предмет, а скорее, как принцип преподавания».

Вторая и третья главы посвящаются выявлению своеобразия окраины, ее климатических, физических, биологических, исторических и социальных условий. Мы не будем останавливаться на этом вопро-

се; укажем только, что, действительно, настолько здесь много своеобразного, что обычный хрестоматийный материал иногда совершенно оказывается негодным для школьного обучения, и нередко учителя, не вдумчиво относящиеся к учебному материалу, внушают детям совершенно ложные понятия. Подробно отмечая все указанные особенности, докладчик рекомендует учитывать их при прохождении школьных занятий. Мы прибавили бы, что педагог, начинающий свои шаги в области родиноведения, первым делом должен заняться пересмотром учебного материала и устранить или критически расценить ту его часть, которая, как говорит Маньков, «вызывает недоверие в школе к печатному слову», заставляет детей относиться ко всему написанному, как к чему-то выдуманному, лживому, непременно не соответствующему действительности.

В главе четвертой мы находим ряд соображений практического характера, которые автор рекомендует учитывать при составлении плана школьных занятий и соответствующих программ. Рассматривая особенности географии окраины, докладчик все же приходит к выводу, что, несмотря на значительную разницу в частных условиях, возможно дать общую программу родиноведения, как схему, и отличает такую программу (схему) от детальной программы краеведения, которая должна проводиться в старших классах. По содержанию эти две программы отличаются друг от друга территориальным охватом и относятся друг к другу, как концентры. Составление учебного плана и программы родиноведения в виду того, что материал для него должно дать родное село или родной город с их окрестностями, может быть выполнено только данным учителем, и в задачу школьной программы входит предложить такому учителю основную схему. Подробное изучение края явится вторым концентром, для чего и следует составить детальную программу, общую для школ данной части России; это и составит учебный предмет—краеведение. Наряду с этим, с нашей точки зрения, непринципиальным

отличием родиноведения от краеведения, автор приводит весьма важное соображение, которое как раз и отмечает существенный пункт отличия родиноведения от краеведения; он говорит: «с методической точки зрения краеведение уже не играет той важной роли, которая выпадает на долю родиноведения». Мы тоже полагаем, что в методическом отношении ведение занятий по родиноведению несравненно сложнее и по своему воспитательному значению неизмеримо богаче изучения краеведения, прохождение которого приближается к прохождению обычного географического курса по соответствующему учебнику.

В общем школьном плане родиноведению Маньков уделяет классы начальной школы первой ступени и краеведению классы второй ступени, «хотя по возможности с краеведением нужно знакомить учеников и первой ступени», говорит он. В заключение докладчик приводит «Схему программы родиноведения для начальных училищ Приамурья». Из этой программы приводим здесь, как образец, курс I и III года обучения.

Первый год обучения.

«...На уроках предварительных предметных бесед с поступившими в школу новичками рассматривать чучела только тех животных, которые встречаются в данной местности. Рассматриваемые на этих уроках картины, модели и проч. должны вполне соответствовать тем предметам и явлениям, которые дети уже наблюдали в действительности. Не следовало бы, например, вести беседу об осени по картине, изображающей осень Европейской России или какой-либо другой местности, во многом отличающейся от нашего края.

При прохождении азбуки, а особенно на звуковых диктовках, обратить должное внимание на предупреждение и устранение ошибок, связанных с неправильностями местного произношения звуков или выговаривания слов и фраз.

Все, что в описаниях времени года по существующим книгам для чтения не соответствует окружающей ребенка действительности, выбросить и, по возможности, заменить описаниями, составленными применительно к местным особенностям климата, природы, занятий населения и т. п.

На уроках счета брать в качестве материала при решении задач цифровые данные непременно такие, которые соответствовали бы действительности. Например, цены продуктов, расстояния между населенными пунктами и так далее.

При свободном рисовании брать, по преимуществу, предметы из окружающей обстановки, и во всяком случае—хорошо рассмотренные и вполне знакомые ученикам.

Пользуясь прописями, следует заменять незнакомые детям названия городов, рек и т. д. названиями соседних и ближайших городов, селений и проч.».

Третий год обучения.

«В качестве материала для художественно-объяснительного чтения, наряду с литературными произведениями, рисующими жизнь людей вообще и в условиях Европейской России, необходимо в возможно большем количестве брать описания, рассказы, стихотворения и т. п. из местной жизни.

Для изложения давать учащимся, по возможности, такие темы, при разработке которых они описывали бы собственные впечатления и переживания.

На уроках природоведения пользоваться возможно шире материалом из окружающей природы.

В связи и параллельно с уроками по русской истории, по возможности, основательно ознакомить детей с историей родного края, а на уроках географии — с современным его состоянием.

По мере расширения знаний о Приамурьи представится также и большая возможность пользоваться разными цифровыми данными о нем при решении арифметических задач.

Вообще возможно шире следует использовать материал из краеведения, особенно в тех школах, где третьим годом обучения заканчивается курс школы».

Выявление дальнейшего развития методики русского родиноведения мы видим на съезде географов в Москве в 1915 году. На этом съезде особенно ярко вырисовывалась точка зрения Зеленского. Его взгляды наиболее часто защищаются педагогами, когда заходит речь о родиноведении и его принципах. Мнение Зеленского можно формулировать так: преподаватель географии и преподаватель других предметов во всех классах средней школы, где только представится возможность, должны связывать курсы с изучением того города, уезда и губернии, где находится школа. Это изучение должно затрагивать все стороны физической и социальной жизни и строиться на непосредственном изучении этих явлений учащимися. Интересны некоторые тезисы Зеленского, приведенные в его докладе на этом съезде. Родиноведение, как принцип, проводимый в школе, должно иметь самостоятельное воспитательное значение. Родиноведение должно побуждать активно проявлять себя, оно должно дать учащимся ясное представление о духовных и материальных богатствах страны.

О месте родиноведения в общем строе школы большинство участников съезда придерживалось того взгляда, что курс родиноведения должен иметь место в классах школы первой ступени (мнения расходятся —с первого ли класса или с третьего); почти все педагоги, высказавшиеся по интересующему нас вопросу на съезде, сходились на той мысли, что родиноведение, как принцип, должно проникать весь строй преподавания во всех классах и средней школы.

Зеленский, приводя ряд ссылок на авторов, отмечает отсутствие в литературе определенности в понимании термина «родиноведение», но в свою очередь и сам дает противоречивое определение. С одной стороны, читатель может усмотреть в приведенных выше

его тезисах стремление придать родиноведению воспитательное значение по преимуществу, с другой же докладчик определенно говорит: «Родиноведение — знание родины, знание той местности, где родился, где протекла большая часть школьного возраста; следовательно, задачей родиноведения в этом смысле будет изучение жизни своего города, уезда, губернии». Мы полагаем, что если родиноведению приписывается самостоятельное воспитательное значение, то в результате соответствующих занятий, надлежащим образом поставленных, мы в праве ожидать не скромного только «знания родины», а чего-то гораздо более значительного, например, создания известных навыков, привычек, отношений и тенденций, глубоко захватывающих душу воспитанников.

Для ознакомления считаем нужным привести примерный список вопросов, которые необходимо, по мнению Зеленского, затронуть в родиноведении.

«Прогулки с учениками младших классов в окрестностях города. Собирание видов местностей данной губернии и развешивание их в школьных коридорах на отдельных листах в количестве, соответствующем числу уездов этой губернии. Коллекция хлебных злаков. Образцы почв. Нумизматическая коллекция. Изготовление моделей орудий производства. Описание подсобных занятий местного населения. Описание одежды. Описание пищи. Описание обычаев, обрядов. Собирание песен, сказок, заговоров, суеверий и примет. Собирание народных слов и характерных выражений. Экскурсии в пределах губернии. Археологические раскопки. Собирание исторических документов. Собирание сведений о прошлом своего города. Модели и планы жилищ и других строений. Изображение в моделях или рисунках рельефа города и его окрестностей. Собирание рисунков и фотографий, иллюстрирующих местную архитектуру. Зарисовывание оград, кладбищ, украшений домовых (окна, ворота), вышивок, узоров. Организация библиотечного отдела по родиноведению. Письменные работы учеников по родиноведению. Выпуск школьного журна-

ла для объяснения всего материала». (Труды Съезда преп. геогр. в Москве, 1915 г.).

Для полноты исторического обзора нам следовало бы остановиться на ряде журнальных статей по вопросам методики родиноведения, но мы предпочитаем коснуться их содержания в других местах книги и здесь пока на них не останавливаемся. Мало нас интересует и программа по родиноведению, принадлежащая творчеству министерства Кассо (1914 г.), которая сводит родиноведение к изучению обычного материала курса начальной географии.

Но, следя за ростом и развитием методики родиноведения, мы не можем не отметить двух методических руководств, которые завершают собой весьма важный период в истории развития русской методической мысли.

Мы имеем в виду «Методику начального курса естествоведения» Пинкевича, (изд. 3-е, 1917 г.), и «Методику начального курса географии» Аржанова, (изд. 1915 г.). В обеих книгах как бы подводятся итоги глубоко плодотворным в смысле теоретической разработки успехам методики. Этот период у нас в России начался классическими книгами Герда - отца и был посвящен разработке проблемы «наглядности и предметности» в преподавании. Этот принцип ставится во главу угла и названными двумя авторами. Но наряду с разработкой указанной проблемы, все больше и больше привлекают к себе внимание иные принципы и начала,—мы имеем в виду принцип активности, под флагом которого, видимо, будет развиваться школа XX века. Настоящий момент мы считаем переходным в этом отношении и думаем, что как в теории, так и в практике этот принцип будет все больше и больше влиять на постановку всего школьного дела в целом. В противоположность «природоведческому» направлению приходящее ему на смену течение методической мысли мы склонны будем называть «родиноведческим»; обоснование этой мысли и термина, читатель найдет в последующих главах. Пока же скажем, что иное

понимание общих целей школьной деятельности, иное отношение к учебному материалу, иной анализ его и иное расположение дают нам право проводить границу между этими преемственно связанными течениями методической мысли.

О книгах Пинкевича и Аржанова нам придется говорить и в последующих главах, но в этих заключительных строках нашего краткого исторического очерка мы воспользуемся трудом Аржанова в целях установления некоторых пунктов разногласий между отмеченными направлениями «природоведческим» и «родиноведческим» и выявления ряда проблем, которые возникают в настоящий переходный момент и подлежат разработке в методиках родиноведения.

Для Аржанова основы родиноведения заключаются в следующем: «родиноведение неизбежно и логически вытекает из признания огромного воспитательного и образовательного значения наглядности»; в противоположность такому пониманию родиноведения, мы выдвигаем другое, которое формулировали бы так: родиноведение неизбежно и логически должно вытекать из признания огромного воспитательного и образовательного значения активности, труда и творчества. Это первый пункт расхождения. Вторым пунктом расхождения является разное понимание отношения науки к школе и ее роли в ней, о чем мы и скажем ниже в специальной главе—«Наука и школа».

Мы не согласны с Аржановым, когда он, приписывает родиноведению подчиненную роль пропедевтического курса для последующего изучения географии; эта подчиненность родиноведения вытекает из следующего определения Аржановым главнейших задач родиноведения: 1) познакомить учеников с основными географическими понятиями; 2) ввести их в понимание плана и карты и 3) познакомить с главнейшими и необходимыми фактами математической (астрономической) географии. В такой форме ограничения целей родиноведения мы видим своего рода регресс, и подобное толкование задач Аржано-

вым уступает, по нашему мнению, даже толкованию объяснительной записки 1878 года, в которой задачи развития детской души ставились сравнительно гораздо выше и должны были играть на уроках родиноведения более значительную роль. Так определил Аржанов «задачи» родиноведения; а в дальнейшем следующее говорит о «целях»: «учитель, проводя этот курс на практике, должен помнить, что единственная цель этого подготовительного курса заключается в том, чтобы создать у своих учеников как можно больший запас конкретных представлений, что обобщение и систематизация этих представлений — дело последующего». Мы не согласны с тем, чтобы можно было этот умственный процесс разбивать на две стадии; сначала накопление, а потом систематизация накопленного.

Отметим еще один важный пункт наших разногласий с методистом Аржановым. Содержание слова «родиноведение» он рекомендует понимать в двояком смысле: «систематическом и общем». В первом случае это означает «систематически изучать данное пространство родины или района с точки зрения взаимных пространственных соотношений всех сосредоточенных на нем явлений, касающихся и мертвой и живой природы и человека». Не принимая вообще такого совета заниматься с детьми возраста школы первой и второй ступени систематическим изучением, да к тому же еще «всех» явлений, мы совершенно отказываемся видеть именно в этом систему родиноведения. Наоборот, систематическим должно быть воздействие на душу учащегося, на душевные и физические способности «развивающегося человека», а не изучение, учеба, или ознакомление. В данном случае, нам кажется, автор видит перед собой не детей, как таковых, а «студентов», которые уже готовы к систематическому изучению законченных научных дисциплин. Но об этом будет речь еще в ближайшей главе.

Иное, конечно, дело, на каком учебном материале учитель должен начинать учить детей системати-

зации; но систематизации, классификации и обобщению нужно учить одновременно, с выработкой правильных конкретных представлений. Важность вопроса заключается, конечно, в соответствующем и надлежащем подборе для этого материала, а также и выборе соответствующих принципов классификации и систематизации, которые были бы родственны детской психике.

Результаты науки и научно установленные факты в психике учащихся причудливо переплетаются с эмоциональными переживаниями. В их сознании всплывают моменты оценки научно установленных фактов и с социальной, и с моральной, и с эстетической точек зрения. На первых порах обучения совершенно безразлично, что горение свечи изучают именно физики и химики, а растения — ботаники; у учащихся еще не сложилась и не могла сложиться тенденция преимущественного распределения фактов по научным департаментам, которым надлежит их ведать. И цель школы—не спеша довести сознание учащихся до того момента, когда и у них вполне сознательно явится потребность и смысл научных принципов классификации; но чтобы эта работа была живою, нужно использовать и соответствующий материал для нее.

Для известного возраста учащихся кошка и лошадь стоят в одной группе, понятной и органической группе домашних животных; как бы вы ни уверяли, что это представители двух совершенно разных отрядов. Камни ученик разделит на кирпичи и «простые камни»; «простые» камни отличаются от не простых, т. е. от таких, которые так или иначе произвели впечатление на ученика и обратили на себя особое внимание... Указать и перечислить подобные подходящие принципы, конечно, можно было бы, но в этой области львиная доля падает на такт и здравый смысл учителя, знающего своих учеников.

Обозревая в целом указанные выше взгляды авторов на цели, назначение и задачи родиноведения, мы усматриваем крайне большую пестроту в этом от-

ношении и почти у каждого из них находим признание этого, со ссылками на то, что «еще нет точного определения, что разуметь под термином—родиноведение». И каждый новый автор считает нужным прибавить от себя еще новое определение, мало в сущности разрешая вопрос. Мы воздержимся пока давать свое определение, полагая, что наша книга всем своим содержанием должна дать ответ на этот вопрос, но считаем для себя обязательным вскрыть причину столь большой пестроты и неопределенности, которые мы находим в воззрениях на родиноведение.

Мы прежде всего усматриваем в пестроте воззрений на родиноведение борьбу различных воззрений по общим педагогическим вопросам. Родиноведение пережило догматическую - вербальную школу, оно существовало в период преимущественной разработки принципа «наглядности и предметности», вступило в период «активной школы» и, наконец — в период школы «социального воспитания». Уже это обстоятельство в значительной степени должно внести пестроту в определения целей и задач родиноведения. К тому же, в зависимости от специальной педагогической подготовки авторов и от характера их общего образования и специальности, зависит естественно и их отношение и склонность или оценивать преимущественное влияние университетской науки или в большей мере руководствоваться педагогическими требованиями. Это опять неизбежно должно внести крупные разногласия и отразиться на оценке задач родиноведения: в одном случае на усилении материальной стороны обучения и соответствующего принижения формальной стороны развития душевных способностей учащихся, во втором случае—наоборот.

С одной стороны педагогическая мысль требует от школы постановки формальных целей развития душевных способностей, с другой — адепты научных дисциплин настаивают, чтобы это развитие достигалось при работе на определенном материале, заимствованном именно из предлагаемых ими готовых

логических научных схем. Обратившись к старым заветам корифеев педагогической мысли, мы находим и у Коменского и у Руссо положения, которые авторы обычно кладут в основание своих суждений о родиноведении. Эти принципы широки и всеобъемлющи в смысле своего педагогического содержания, но когда те же авторы приступают к их практическому осуществлению, — они по сложившейся традиции придают учебному предмету, в полном несоответствии с выдвинутыми лозунгами, узкое содержание, а всю сложную картину разработки и проведения в жизнь анонсированных ими педагогических принципов они хотят включить в рамки понятия, вытекающего из содержания и схемы одного только старого учёбного предмета — начальной географии; в результате получается полное несоответствие стремлений и средств для выполнения.

Обзор литературы по родиноведению дает возможность установить три главные направления методической мысли. Одни авторы под родиноведением разумеют географию родного угла; они рекомендуют составлять соответствующие учебники, которые и изучаются детьми, как любые учебники географии. Родиноведение, по толкованию этих авторов, имеет характер обычного учебного предмета— географии, с определенной целью дать детям географические знания о родном угле.

Представители второго направления смотрят на родиноведение, как на вспомогательный курс, как на пропедевтику к дальнейшему систематическому изучению географии и истории.

Третье направление под родиноведением разумеет особый метод обучения, которым могут пользоваться преподаватели разных предметов; особенность приема заключается в том, что во всех случаях, когда это представится возможным, на любых учебных предметах, следует использовать материал родины для более глубокого осознания материала учебных программ.

Родиноведение в этих трех случаях его понимания относится к тому периоду школьной жизни, в который на первом плане ставили цели образовательного порядка. Но, как только мы в большей мере начинаем выдвигать, в связи с требованиями активно-трудовой школы, воспитательную сторону школьной деятельности, естественно уже не можем удовлетвориться указанным содержанием родиноведения и должны расширить его рамки в связи с этим существенным изменением в оценке школьных задач.

Читатель помнит, что у многих из упомянутых авторов мы находили указание на необходимость уделять внимание и воспитательной стороне; указывалось на важность развития тех или иных способностей, но эти правильные побуждения тонули в массе требований другого характера, и школа продолжала оставаться школой «учебы» по-преимуществу. Мы примыкаем к сторонникам усиления формальной, воспитательной деятельности школы и в этом смысле строим схему родиноведения и разрабатываем систему его занятий.

Наш сжатый исторический очерк русского родиноведения мы заканчиваем пятнадцатым—семнадцатым годами XX века и относим дальнейшее развитие методики родиноведения к текущему моменту, а потому и не рассматриваем современные методические воззрения в этой главе исторического характера.

ГЛАВА II.

РОДИНА.

1. Определение понятия «родина» с педагогической точки зрения. «В воспитании человека, особенно же человеческой воли, участвуют сообща три фактора», говорит автор «Социалистической педагогики» Наторп: «дом, школа и нечто третье, чему не удается найти правильного имени; ибо очевидно, что слишком неопределенно обозначают это третье, как жизнь, т. е. жизнь вне дома и школы». Автор в школе и в домашней среде усматривает организованные, «воспитывающие силы», тогда как в общностной жизни взрослых он не видит таких организаций, которые регулировали бы дальнейшее воспитание человека.

Эта задача в полной мере окажется под силу только разве для школы будущего, но мы думаем, что уже и школа настоящего времени может брать на себя посильное выполнение и разрешение некоторых частичных проблем и, наряду с двумя факторами воспитания—«школой и домом», может регулировать, планомерно организовывать и приспособлять к задачам социального воспитания и третий из указанных факторов, который Наторп называет «жизнь вне дома и школы» и который мы будем называть родина. В последующих главах нашей книги мы ищем путей привлечения родины к делу воспитательного процесса и указываем возможные случаи достижения в этом направлении и для учителя современности.

Остановимся несколько на выяснении понятия родина и подыщем конкретное содержание для

этого понятия, руководствуясь при этом, конечно, нашей целью педагогического порядка и оценкой родины с педагогической точки зрения.

Различное содержание вкладывают в это понятие и человек на чужбине, читающий письмо с родины, и чиновник, препровождающий документы на родину или делающий справку о родине данного лица, и учитель при составлении плана школьных занятий, учитывающий многообразие взаимоотношений между его воспитанниками и их родиной.

Подходя к выяснению содержания этого понятия с интересующей нас педагогической точки зрения, мы останавливаем наше внимание на двух моментах: с одной стороны, ребенок с первого же своего дыхания начинает постоянно испытывать воздействие своей родины; с другой стороны, в процессе своего дальнейшего развития он уже сам в той или иной форме воздействует на нее. То он является пассивным объектом воздействия, то он ставится в положение активного субъекта. Если мы учтем многообразие случаев столкновения развивающегося человека с физической и социальной средой его родины, мы должны будем искать и множественности и разносторонности элементов в нашем понятии «родина».

Предоставим слово авторам-педагогам, расценивающим «родину» с интересующей нас точки зрения.

«Родина и индивидуальность находятся в тесной связи: родина образует и придает форму индивидуальности ее обитателей». «Деятельность внешних органов чувств есть родина нашего ума». (Каптерев).

«Родина есть сумма воздействий телесного и особенно духовного свойства, воздействий, которые мы испытываем на определенном клочке земли, под известным клочком неба, где мы обитаем». (Мюнх, по ст. Иванова).

«Родина—то, с чем связаны первые радости и горе, надежды и мечты». «Родина—то, что волнует нас всю жизнь». «Родина—первый источник знания каждого ребенка, самый важный наглядный объект при обучении. Родина—то близкое и известное, легкое и

простое, уяснив которое, мы можем постигать и далекое, неизвестное, трудное и сложное. На родину мы можем воздействовать, ее мы можем охватить нашим духом». (Мюнх, по ст. Иванова).

Весьма важно выяснить своеобразную зависимость родины, в нашем понимании этого слова от территории, которую обычно связывают с этим понятием, разумея под ним место рождения данного лица. В нашем понимании родина не может охватываться определенным пространством; наоборот, мы усматриваем динамический элемент в понятии родина. В самом деле, можно ли установить физические границы родины с точки зрения сознания ребенка? Это сделать невозможно, как справедливо указывает Дьюи: «Опыт ребенка», говорит он, «включает в это понятие солнце, луну и звезды, как части наблюдаемой им декорации; он включает меняющуюся при его движении линию горизонта, так что даже его ограниченный и местный опыт захватывает отдаленные факторы, уносящие его воображение, очевидно, дальше его собственной улицы и деревни».

Нас интересует не только и не столько физическая сторона в понятии родина, сколько его психологическое содержание. Родина для данного индивида есть нечто постоянно растущее и углубляющееся, и для отдельных людей даже одного и того же села или города родина далеко не одинакова.

Из известных нам анализов понятия родина мы хотели бы несколько подробнее остановиться на двух; один из них принадлежит перу английского педагога средины прошлого столетия Массона [1]), другой изложен немецким педагогом Гансбергом.

По интересующему нас вопросу мы находим в небольшой лекции первого из названных авторов «О воспитании в коллегиях и о самовоспитании», следующие мысли:

---

[1]) «Сборник статей в защиту научного образования», под редакцией Юманса, перевод с английского, 1867 г.

«Я могу принять за верное, что все здесь присутствующие совершенно освободились от того узкого взгляда на воспитание, по которому это слово означало бы только обычный курс обучения, в течение известного периода жизни, в школах, академиях и коллегиях. Мы все знаем, что дело воспитания, в его обширнейшем смысле, простирается на всю жизнь человека, что оно начинается с первой минутой жизни и кончается с последней, и что оно идет не только в зданиях, подобных тому, где мы теперь собрались, но и в каждой комбинации места, общества и обстоятельств, в которые человек может становиться сам добровольно, или в которые может быть поставлен случаем. Я могу также принять за верное, что мы все согласны в том, что воспитание, если оно должно быть полным, должно заключать в себе не только процесс приобретения знаний или идей, но также и процесс образования привычек.

Первая школа, где человек обязан учиться и где всякий человек, против воли, более или менее выучивается, есть школа семейства.

Нет человека, который бы, при всей силе своего характера и какой бы странствующей ни была его жизнь, в своем зрелом взгляде на вещи не сохранил следов впечатлений, произведенных на него родными лицами, среди которых он в первый раз открыл глаза; семейными радостями и горем, над которыми он в детстве смеялся или плакал; семейными рассказами и преданиями, к которым он в детстве прислушивался.

Из этой школы семьи и родства все переходят в другую школу, еще более обширную и влиятельную — школу того, что я назову местной обстановкой родины. Я всегда был расположен питать особенное уважение и придавать особенную важность тому учреждению, или назовите как угодно, которое есть во всех обществах и которое мы в Англии означаем словом соседство, или «приход». Всякий человек особенным образом связан

и чувствует себя связанным с этой определенной местной ареной его жизни и деятельности. Границы этого наименьшего и самого естественного из территориальных делений можно определить различно... Но мне кажется здравой мыслью то, что всего теснее человек должен быть связан с своим собственным приходом и соседством, что прежде всего он должен познакомиться с естественными и социальными явлениями, окружающими его на этом клочке земли.

Здесь важно заметить, что нет такого округа, нет куска обитаемой земли, где только может жить человек, в котором бы не было материалов и побуждений к весьма значительному естественному воспитанию. И этого мало; нет такого округа, где бы для всех обыкновенных намерений и целей естественная и искусственная обстановка не представляла достаточного изображения в меньшем виде всего, что есть общего и основного во всей жизни. Всякий английский приход имеет свои чудеса природы и искусства, поражающие воображение и действительно оказывающие влияние на местные нравы. Нет английского прихода, в котором бы не изображались, в пропорционально меньшем виде, все существенные процессы, страсти и общественные отправления британского человечества от рыночной суеты до безумия и мстительного убийства. Нет английского прихода, в котором бы не было своих сплетен, своего остроумия, своих обычаев, своих оракулов и замечательных людей, своих странностей и фантазий, которые все могут быть предметом изучения. Наконец, нет английского прихода, который бы не имел своих преданий, своих легенд и историй, связывающих его настоящее поколение с миром старины.

Итак, всякий человек научается многому, извлекает значительную часть самого положительного нашего знания из того воспитания, какое мы все, против нашей воли, получаем в школе местной обстановки родины. Мне кажется, что мы недостаточно обращаем на это внимания в наших воспи-

тательных теориях. Мне кажется, что из всех наших планов воспитательной реформы, быть может, самой желательной была бы реформа для организации и систематического развития этого воспитания местной обстановкой, которое во всяком случае совершается везде. Вот, по моему мнению, истинная теория «обучения обыкновенным вещам».

Преобразованная система такого воспитания должна была бы позаботиться об этом и обеспечить юному поколению какое-нибудь обучение в естественной истории местности, местных древностях, мануфактурах и хозяйстве, местных учреждениях и обычаях...

И теперь, пока еще нет никаких систематических средств достигнуть этой цели, мы видим, что здоровые дети по своей собственной подвижности и любознательности, везде умеют приобретать некоторый запас познания конкретных местных фактов и картин. Они бродят в круге своего соседства в одиночку или компаниями, взбираются на холмы, влезают на деревья и скалы, заглядывают в плавильни, в мастерские и управления, одним словом, появляются везде, куда их пускают и куда им не позволяют являться. И в самом буквальном смысле слова, они с трудом доискиваются знания.

... Одним словом, как мы ни будем смотреть на дело, мы все-таки находим, что значительная доля самого существенного воспитания каждого человека состоит в этом бессознательном и неизбежном воспитании местной обстановкой, и что на деле многое из того первоначального капитала, каким мы умственно распоряжаемся в течение жизни, есть та масса смешанных фактов и картин, которую жадно и незаметно восприняли наши чувства среди сцен их первой деятельности. В жизни большей части людей, получивших знаменитость или в умозрительной науке или в поэтической литературе, можно до конца ее замечать окраску характеристического местного колорита...

Какую бы бродячую жизнь ни вел человек, и как бы в своих странствованиях он ни наполнял своей памяти последовательными рядами картин, бывают времена, когда перед его глазами застилаются все эти картины, и на их месте является так же ясно, как в былое время, первоначальная картина его детства— холм, поле, самый поворот знакомой ему дороги. Мало того, случается, что под нашими формальными процессами мысли, повидимому, независимо от этих процессов, и однако же каким-то образом замешиваясь в них, в наших умах беспрестанно проходит ряд таких непрошенных возобновляющихся изображений, поток таких припоминающихся картин.

Я останавливался так долго на этой ш к о л е просто потому, что, делая это, я исполнил половину своей задачи».

Приведенные строки принадлежат перу человека, жившего в то время, когда еще не так сказывались новые условия социальной и экономической жизни, новые обычаи и нравы, новый уклад и отношения, сменяющие пережитки общественных отношений отжившего феодального строя с его натуральным хозяйством. Отсюда и та душевная теплота и опоэтизирование прихода, которое мы находим у цитируемого нами педагога.

Иное отношение естественно мы должны найти у автора, который живет спустя полвека, позже, когда общественный строй и людские взаимоотношения существенно изменились под влиянием развития мировой экономики. В умах людей все больше и больше всплывают представления об организациях международного, мирового масштаба; от родины люди все больше и больше отрываются и часто, как перекати-поле, «мотаются» вокруг земного шара.

Анализ понятия родина, разработанный в духе переживаемого нами исторического момента, дает Г а н с б е р г в книге «Жизненное преподавание родного языка» (гл. 5, С. В., 1916 г.). Развивая свои мысли, автор высказывает следующие положения: «Из неправильно понятого принципа общего образования мы носимся

по всем частям света и по всем векам, и из-за всего нового забываем непосредственно окружающее нас; мы забываем, что можем познать чужое только через посредство родины, которая живет в нас. При необходимости «пройти» весь мир, мы должны ограничиться только главным; «каждый вопрос можем оживить только горсточкой содержания — горсточку Испании, горсточку Карпатских гор, горсточку переселения народов, горсточку крестовых походов... Времени для живого, затрагивающего воображение, действующего на душу, мы уделить не можем. Проноситься через страны и века на курьерском поезде — таков наш лозунг; быть без «родины» — такова наша участь».

«Но», говорит автор, «мне скажут: у нас есть родиноведение». И Гансберг освещает и критикует то школьное и официально признанное родиноведение, которое и мы склонны считать отживающим. Это то родиноведение, которое понималось, как определенный учебный предмет, которое было связано с усвоением понятий—остров, гора, улица, долина, погода, землепашество и т. д., и заключалось в заучивании сведений, которые отличались от обычного материала только тем, что брались из окружающей обстановки... «Никакого углубления в мир детского личного опыта в этом родиноведении тоже не происходит». Недостатки такого родиноведения автор усматривает в том, что оно исходит из признания своего рода фикции в виде неподвижной застывшей родины, тогда как такая «родина есть вообще нечто отмирающее по общим культурным условиям».

Анализируя понятие родина, Гансберг приходит к тому выводу. что термин «родина» должен быть заменен выражением: круг опыта ребенка. При определении понятия «родина» обычно имеют в виду местный быт, данный город, данную деревню, и хотят зафиксировать в нечто законченное, тогда как все это, в особенности в последнее время, так быстро изменяется. Школа на самом деле должна стремиться вызвать у детей этот

«новый облик», иметь дело с изменяющейся родиной, а не с фиксированной в законченную программу. Так понимает автор то родиноведение, которое, по его мнению, «нивеллируется, исчезает, как таковое, становится чем-то другим. «Но чем?» ставит вопрос Гансберг и отвечает: «Мы должны заменить термин «родина» выражением «круг опыта ребенка».

Читатель в дальнейшем будет видеть, что мы подходим к интересующей нас методике родиноведения с точки зрения постепенного ее развития, и охотно соглашаемся с Гансбергом, что одной из более современных форм родиноведения явится то родиноведение, в основе которого будет лежать только что указанное выше понимание родины, хотя самый термин в виду традиций и удобств мы считаем правильным оставить и в дальнейшем.

Пред нами богатая своими разнообразными влияниями «родина», и юный сын ее должен суметь взять побольше от ее сокровищ, должен уметь переработать это в своей душе, чтобы впоследствии использовать в тех целях, которые поставит его творческая мысль. Но можно иметь здоровые физически глаза и быть душевно слепым, можно жить среди сокровищ и не знать им цены, можно жить среди богатства красок природы и находить все будничным, скучным, монотонным, неинтересным... И многие люди такими глухими и слепыми совершают свой жизненный путь. Нужен некто, который пришел бы во время, когда душа еще гибка, когда она не затвердела в привычках и шаблонах, но открыта для упражнений, развития и роста; когда резец родины еще может быть послушным в руках педагога.

Нам представляется родина тем большим музеем, куда входит ребенок. Его охватывают со всех сторон ощущения, но глаз перебегает с предмета на предмет; все очень сложно, многое непонятно, все равноценно, многое доступно только поверхностно. В таком музее должен быть соответствующий руководитель который должен дать направление телесной

и душевной работе, умело пользуясь средствами родины. В одном случае он поможет проявиться восторгу перед красотой, в другом случае вызовет возмущение или доброе чувство; дальше может указать пути проникновения в тайны природы и людских отношений; во время сообщить об опыте, достигнутом человечеством в прошлом, введет в царство науки и нарисует светлые горизонты будущего.... Такой проводник по музею—родине, конечно, примет во внимание серьезность работы; не осмотр с налету, а постепенная и многолетняя работа и вживание нужны для овладения богатствами родины. На родине и через «родину» человек сформирует свою индивидуальность, поймет окружающую культуру, оценит ее положительные и отрицательные стороны, использует одно и будет стремиться к устранению другого.

Родина растет, говорим мы, и можем дать грубый перечень для постепенного расширения сферы родины в территориальном отношении: кроватка, детская, дом, двор, улица, город, окрестности, край, страна... Это с одной стороны, а с другой стороны в связи с тремя большими концентрами социального общения, с которыми связано каждое лицо своими склонностями, привязанностями и благожелательством, мы отметим три традиции: родина — родная страна—человечество. «Первый и самый узкий круг— родина. Она охватывает жизненный круг, с которым каждое лицо находится в непосредственном соприкосновении. Его центральный пункт—родительский дом, вокруг него группируется родня и соседи, родное местечко и окрестности с их обитателями. С этим кругом индивидуум связан чувством любви к месту и людям, обычаям и привычкам, языку или особенностям говора и нравам родного уголка. Второй круг—родная страна. Со своей страной индивидуум связан сильнейшими узами. Все его духовное содержание выведено из народности и народой жизни, он участник языка и мышления, веры и нравов, права и надежды своего народа.» (Паульсен). Наконец, третий — самый обширный круг интернацио-

нального порядка—весь мир; до смутного пока сознания его доходят дети на первой ступени своего обучения, которая однако должна подготовлять почву для осознания и восприятия в будущем идеи международной солидарности людей.

Воспользовавшись термином, известным в методике предметов, мы скажем: родина растет концентрически.

Между tabula rasa своей души и мировоззрением взрослого развивающийся человек проходит ряд состояний — родиновоззрений, руководимый жизнью родины и педагогическим воздействием. Нам мыслится чрезвычайно важная проблема, которая жизнью еще не дооценена и вытесняется поверхностной, мало содержательной и нерасшифрованной по существу фразой о «приспособлении» к психике детей. Эта проблема практически должна быть связана с родиноведением, принимаемым в широком его охвате, и должна формулироваться в терминах и на базе родиновоззрений и их смен. Здесь для психологов чрезвычайно сложная задача — вскрытие и научное обоснование формального влияния процесса образования, создания и разрушения серий родиновоззрений, вернее калейдоскопа родиновоззрений, для будущего процесса выработки мировозрений. Нам, педагогам, пока остается интуитивно подходить к этому и улавливать те элементы воспитательного процесса, которые в стадиях разработки родиновоззрений делают вклад и для будущего, не нарушая однако самоцели настоящего. Вопрос осложняется еще и тем, что мы имеем дело с сложным процессом, в котором интеллектуальная сторона поглощается эмоциональной и актуальной.

Мы закончим эту мысль пожеланием, чтобы родиноведение учитывало эту сторону образовательно-воспитательного процесса и по мере сил и умения окрашивало простое накопление знаний о родине, что гораздо бледнее и уже указанных нами рамок работы.

Повторим: от детской кроватки—к земному шару,

от семьи—к человечеству и от родиновоззрения—к мировоззрению.

«Родина» динамична, динамично и родиноведение. В противоположность обычным учебным предметам для родиноведения нет такого факта или явления или предмета вообще, которые оно считало бы обязательным внести в свою программу, но зато нет такого явления, факта или предмета, который оно отказалось бы использовать в своих целях, если это потребуется. Родиноведение в большей мере интересует процесс роста развивающегося человека, его интересует нормальный рост родиновоззрения учащегося, ибо в этом залог актуального и богатого, глубокого, разностороннего и широкоохватывающего мировоззрения. Родиновоззрение естественно является базой мировоззрения.

2. Принцип родиноведения—«от близкого к далекому». Давно уже Амосом Коменским формулирован этот принцип. Учитель должен вести детей от «близкого» для них к «далекому», от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Эта мысль неоднократно подтверждалась и развивалась методистами и как будто сама-по-себе не внушает сомнения; тем не менее в школьной практике нередко можно встретить неправильные шаги учителя, а иногда и доведение этого принципа до абсурда. В последнее время принцип подвергся критике со стороны психологов, и мы остановимся на их толковании.

Немецкий педагог Линде посвятил обследованию этого вопроса довольно объемистый труд (см. рецензию Румянцева В. В. 1916 г.). Он задает вопрос: изучение родного больше ли интересует детей, чем изучение далекого, чужого? и отвечает, что «близкое физически не всегда является близким духовно»; и Линде утверждает, что психическому своеобразию детей больше соответствует чужое, чем свое... И когда этот педагог полагает, что только через изучение чужого можно придти к полному пониманию своего, то, видимо, он близок к истине. Над тем, что нам

слишком очевидно, мы мало задумываемся; предметы и явления, слишком близкие нам, обманывают нас кажущейся очевидностью, поэтому они так трудно уловимы в поле внимания, часто с трудом, поддаются отчетливой формулировке. Но это наше «очевидное» далеко еще не может быть отнесено к несомненному, наоборот—очевидное часто таит в себе трудные проблемы и научного и житейского исследования. Мы должны считаться с этим свойством нашей психики, присущим как детям, так и взрослым. Если «удивление есть мать науки», то мы должны особым образом подходить к обыденному, чтобы и оно дало возможность развивать инстинкт любознательности, любопытства и удивления и стало бы предметом научного или вообще познавательного интереса.

Таким образом, пред нами проблема: как сочетать в нашей работе «близкое» и «далекое»? Рассмотрим случай, который, вероятно, бывает в школьной практике очень часто. Если бы учитель решил привлечь внимание учащихся всецело, исключительно и систематически к обыденным предметам, с которыми они сталкиваются ежедневно, то в конце концов он не только не поднял бы, а, вероятно, притупил бы их интерес. Продолжительное изучение такого материала сделалось бы для учеников скучным, уроки — утомительными, как это бывает и при злоупотреблении догматическим методом обучения на чуждом материале.

Как только ход урока принимает такой оборот, что деятельность воображения детей усыпляется, воображение их не разукрашивает учебный материал, — успех занятий делается сомнительным. Поэтому учитель всегда должен помнить, что в его работе факты и явления «близкие» детям ценны не сами-по-себе, и что они, как таковые, могут в зависимости от ведения занятий оказать или положительное или отрицательное влияние на результаты работы. Внимание учителя должно фиксироваться на том, как преломляется в сознании учащихся тот или другой факт, предмет или явление. Ученик добавляет,

убавляет, окрашивает все в свой субъективный цвет, и учитель должен оценить этот процесс, педагогически вмешаться в него.

В чем же должна проявиться помощь учителя?... «Она должна проявиться в том», говорит Дьюи, «чтобы факты преподносились детям в состоянии, возбуждающем воображение». Причем, конечно, воображаемое не является обязательно фантастическим, наоборот — оно может не выходить из границ реального. Нам постоянно приходится делать заключения от наблюдаемого к ненаблюдаемому и к тому, что мы, может быть, никогда и не будем в состоянии наблюдать. Но эту умственную работу мы можем совершать только при развитой функции воображения, при помощи которого мы только и можем судить о «далеком», понимать отдаленное и отсутствующее, прошлое и будущее. Упражнять же эту способность нашего ума мы можем только на «близком». Ошибочно развивать воображение при помощи такого материала, который сам по себе может быть только воображаем; при такой классной работе у учителя не может быть уверенности, что ученики не спутают понятия, что они составят себе правильное представление и сделают верное умозаключение. Не может быть также и отчетливости и яркости в самом умозаключении, что должно иметь место в тех случаях, когда оно делается от хорошо нам известного и хорошо нами представляемого.

Для правильности суждения нужна хорошая «база», хороший опорный пункт, от которого мы делаем наш умственный прыжок или налет, или удар в область неизвестного. В этом мы видим главную роль и назначение элементов «близкого» в нашей школьной практике, и дело совсем не в том, что изучение фактов, предметов и явлений «близких» дает знание этих фактов, явлений и предметов. «Близкое» и «далекое» не два пункта учебной программы, не два следующие друг за другом параграфа, которые и должны в таком порядке изучаться, а две отправ-

ные точки образовательно-воспитательного процесса.

Каждый раз, когда учитель сумел вызвать отчетливое конкретное представление учащихся о данном факте, он свел бы свою работу и свои усилия к минимуму результатов, если бы не направил работу ума детей на решение проблемы о «далеком» при посредстве родственного этому далекому «близкого» и уже ясно осознанного факта. Учителю удалось вызвать конкретное представление,—он с успехом может призвать учащихся сделать экскурсию в область «неизвестного», но он должен принять меры к тому, чтобы дети подошли к этой области «неизвестного» и проникнули туда, не легким путем пассивного ознакомления со слов учителя, целиком преподнесенного им в его словах, но проникнули бы в область «далекого» и постигли бы его в результате собственной активной работы, базируясь на известном им «близком». Так воображение дополняет наблюдения и способствует умственной работе, расширяя умственный горизонт.

Отметим соображение практического характера, которое может быть полезно учителю. Очень часто трудно бывает фиксировать внимание учеников, на чем-либо обычном, повседневном; в таких случаях можно советовать прибегать к следующему приему. Нужно подыскать в родственном, близком материале или в том же материале, которым нужно овладеть, что-нибудь необычайное, сравнительно редко случающееся, выходящее из ряда нормального; например: поезд опоздал, фонарь погас, мостовая разрушена. письмо не доставлено, человек поскользнулся, ученик простудился, дом развалился и т. д. Во всех этих случаях бросающееся в глаза событие является толчком эмоционального характера, толчком, который учитель должен направить по нужной дороге ознакомления с организацией движения поездов, с общественной организацией уличного освещения, с техническими условиями движения по различным дорогам и ремонта их, с высокой ценностью таких культурных

организаций, как почта, и т. д. Хороший совет дает психолог Д ж е м с: «начинай с таких предметов, которые возбуждают в ребенке прирожденный интерес, а затем переходи к тому, что стоит с этим предметом в непосредственной связи, дальше шаг за шагом связывай с этим предметом и опытом следующий предмет и представление, которое ты хочешь сообщить»...

И среди массы физически близких и окружающих нас предметов наш глаз скользит без всякой задержки в огромном большинстве случаев, а родина часто,-как говорит Г а н с б е р г, «до такой степени сама собой разумеется, что для наивного человека она положительно невидима». Отсюда вытекает чрезвычайной важности школьная задача разрушить эту стену обычного «невидения» окружающего, для чего «первым шагом на встречу ребенку в этом отношении», говорит тот же автор, «явится рассматривание не типичного, не общего, не будничного, постоянного, а исключительного, отдельного случая, происшествия», и «класс должен дать возможность видеть все в новом свете». Мы прибавим от себя: школа должна искать те струны, удар по которым рождает эмоциональный заряд, детонирующий внутреннее стремление у учащихся к обогащению своих знаний.

Крупным недоразумением в отношении правильности применения принципов родиноведения явилось то его «филологическое» направление, которое уклонилось в ошибочную крайность изучения номенклатуры и топографии местности. Помимо загромождения совершенно ненужным материалом, представители этого направления потопили живой, хотя и узкий опыт учащихся, полученный ими в родной среде, под обломками «знаний» своего же родного угла. Здесь воспреобладала тенденция переоценивать материальную сторону родиноведения, и игнорировать и недооценивать его формальное, воспитывающее значение. Это направление фактически совершенно отказалось от попытки использовать «близкое» для познания «далекого». Не следует переоценивать подобным об-

разом «близкое» и загромождать им, нужно направлять умственную работу детей и на далекий материал. «Мысль должна сберегаться для нового—сомнительного, проблематичного...», говорит Дьюи. Более глубокое знание своего «близкого» стоит в связи с возможностью сравнивать это свое с чужим—«далеким». «Старое, привычное для нас, «близкое» не то, чем мы занимаемся, а то, при помощи чего мы занимаемся; оно дает материал не для проблемы, а для ее решения. Более отдаленное дает побуждающий толчок и мотив, близкое дает точку соприкосновения и средства овладения». Отсюда вытекает необходимость известной пропорциональности в деле «трудного» и «легкого» при решении тех или иных вопросов. Слишком много «легкого» не дает основания для исследования, слишком много «трудного» делает исследование безнадежным. Подыскивая схематическую форму для графического выражения взаимоотношения между «близким» и «далеким», между «старым» и «новым», мы находим весьма удачное предложение того же Дьюи рассматривать это взаимоотношение, как спирально развивающийся процесс. Чуждый «далекий» материал, осознанный на базе «близкого», материала родины, сам становится достоянием ума и может в дальнейшем играть роль орудия для последующего расширения и завоевания в безграничной области «неизвестного», обогащая в то же время наше сознание в отношении окружающих объектов родины...

3. «Трудное» и «легкое» для взрослых и для детей. В оценке понимания «трудного» и «легкого» для детей существуют значительные разногласия среди учительства, мы хотели бы на нескольких примерах указать наиболее часто встречающиеся его случаи.

Как общее положение, следует отметить необходимость разграничивать «трудное» от «легкого», «сложное» от «простого» не только с точки зрения логической, но и с психологической; не то для детей «легко» и понятно, что «легко» для взрослого

логически вполне развитого ума, а то, что по сумме всех детских психических переживаний, в которых чувство играет преобладающую роль, более доступно детской психике. На основании этого следует предостерегать широко и без достаточного анализа пользоваться для школьных целей материалом из законченных и закругленных схем научных дисциплин, т. к. то, что в общей схеме науки совершенно ясно и не внушает в смысле своего понимания затруднений, а потому с точки зрения взрослого вполне «легко», то, как раз для детей, для которых научная схема, конечно, лишена своей целостности и преподносится учителем в разорванном виде, является наоборот «трудным» и «сложным».

Примером неправильного понимания «легкого» и «трудного» может служить хотя бы следующее, рекомендуемое методистом Аржановым, положение. «Направляясь от легкого к трудному», говорит он, «мы, естественно, начнем с форм земной поверхности, знакомясь, на первых порах исключительно только с внешней стороной их». Не учитель, а ученый говорит словами Аржанова. Для ученого действительно проще всего описать, дать морфологию суши, это и составляет первоначальную стадию исследования; но если сопоставить два рода переживаний детей, во-первых, когда они стоят перед готовыми формами земли и, во-вторых, когда они наблюдают работу ручья, прибой волн, несущийся поток, пыль, несомую ветром и т. д., то, конечно, мы скажем, что переживания при наблюдении явлений второго рода гораздо интенсивнее и богаче, чем при созерцании и описании поверхности безотносительно к факторам, действующим на нее. В данном случае для детей будет то более легким, что связано с движением, изменением, что является процессом, а не только формой, которую Аржанов рекомендует в первую очередь дать детям для описания.

Нередко возможны ошибки преподавателей в оценке «легкого» и «трудного» в связи с постановкой экспериментов. Нельзя упускать из вида того обстоя-

тельства, что дети к опыту подходят с точки зрения фокуса. Психология же фокуса и психология эксперимента совершенно иная. Если в первом случае речь идет о всяческом замаскировании истины и неожиданном эффекте, то во втором случае все направлено на выявление истины. И едва-ли ученик начальной школы настолько уже «научно» воспитан, что его сознание как раз направляется в ту сторону, куда при постановке экспериментов устремляется внимание взрослого человека. Увлекающийся опытами учитель может ошибаться в оценке «легкого» и «трудного» для учащихся, если не будет учитывать этого детского подхода к наблюдаемым экспериментам. Возможен также и другой род ошибок. Если для взрослого постановка опыта может способствовать выяснению явлений, совершающихся в грандиозном масштабе в природе, то далеко еще это не значит, что и для ученика классный эксперимент, при оценке им явления в природе, сыграет такую же роль.

Принцип «от легкого к трудному» находит применение не только при изучении предметов, фактов, процессов, но может послужить также критерием и в отношении методов. Мы хотели бы упомянуть о применении метода «генетического», согласно которому мы должны располагать явления в порядке, отвечающем их естественному развитию, т. е. генетически. Для старших возрастов учащихся (II ступень), где изучение географии, истории, естествознания носит характер более систематический, подобное расположение учебного материала имеет свое место и значение. Но иначе дело обстоит в классах I-ой ступени, где более легким для детей соответствующего возраста явится иная связь учебного материала и иная последовательность; очень часто здесь приходится идти не от природы к человеку, как в большинстве случаев было бы правильно генетически, а наоборот—от творчества человека, от культуры,—к дикой природе или вообще от человека к природе.

Еще несколько примеров подобного несоответствия «трудного» и «легкого» в понимании детей и

взрослых: многие вещи проще и реальнее для детей в целом, хотя бы они и не понимали в них все, чем отдельные элементы, рассматриваемые самостоятельно; сознание же взрослого идет обратно, например, дыхание, взрослыми может быть понято после изучения кислорода, для детей же подобное изучение совершенно не уясняет ничего больше того, что они могут знать о дыхании и без специального изучения кислорода, ибо химические процессы для них в сути своей непостижимы); что может быть «труднее» для взрослого, как тарабарский язык детей, но последние любят, и стремятся осложнять дело и вместо фразы «я хочу сказать», произнесут какую-нибудь тарабарщину, вроде «яря хорочуру горовороририть» или что-либо еще более сложное.

Остановив внимание читателя на проблеме «близкого и далекого», мы закончим нашу главу некоторыми указаниями о применении этого принципа в отношении изучения учебного материала, исторического характера, будут ли эти факты из истории культуры, из истории идей, нравов, верований, быта, литературных течений и т. д. Этот материал легко может быть предложен так, что он пройдет бесследно в воспитательном отношении, и изучение его превратится в простую зубрежку; с другой стороны, при иной постановке тот же учебный материал явится источником сильных эмоциональных переживаний, и изучение его оставит глубокий след на развитии детей. И в этом случае былое, далекое и чуждое, может переживаться ярко и отчетливо, если оно связано с «близким». Мы хотим сказать о получившем уже применение, так называемом «регрессивном» способе рассматривания явлений, заключающемся в том, что из круга предметов, окружающих учеников, учитель предлагает им исключить те или другие. Сначала это делается по возможности в малом временном масштабе, затем призывается на помощь память родителей или стариков, затем совершаются экскурсии в прошлые времена, когда не существовало тех или иных элементов нашей современной культуры. При таком изучении прошлое—далекое

рассматривается при свете настоящего, и «близкое»— настоящее освещается прошлым. Таким образом, учащимся прививаются навыки мыслить исторически, приобретается ими сознание вечной смены форм, как в природе, так и в обществе, приобретаются элементы того миропонимания, которое принимается ученым миром, как единственное соответствующее научному опыту нашего века. Родиноведение должно положить первый камень, дать основание для эволюционного миропонимания взрослого человека, воспитывая в своих питомцах умение исторически подходить ко всем явлениям, совершающимся перед их умственными глазами. Раньше было иначе, завтра будет опять не так, как сегодня, при чем человек в силах направлять этот процесс и изменять его в той или иной мере; он может вносить коррективы сообразно своим идеалам и стремлениям, поскольку в сотоянии овладеть уменьем и знанием средств, позволяющих господствовать над этим процессом.

Проф. Штрангер говорит: «Нам в высшей степени нужны молодые люди, которые были бы способны разбираться в вопросах о том, каким образом те или иные явления жизни, путем эволюции, могли возникнуть из простых элементов». От повседневных наблюдений — развития цыпленка, лягушки, изменений организма и душевных способностей маленьких братьев и сестер, изменений местности от климатических условий, изменения вида города и т. д., от этого «близкого» материала учитель должен проторять дорожки к отвлеченной идее о вечном изменении и развитии всего существующего, как в мире физическом, так и в мире духовном, к отвлеченной и «далекой» идее эволюции. Только при таком глубоком проникновении в сознание воспитанников идеи вечной смены форм может выработаться человек, органически могущий порвать с отживающими нормами «абсолютного», свойственными старому миропониманию.

ГЛАВА III.

ШКОЛА и НАУКА.

... Не иметь здравых понятий о тех путях, которыми идет наука, о ее методах, — значит отстать от умственной культуры своего века, оказаться пришельцем времен прошлых и чужим в своем собственном отечестве.

Проф. **А. П. Павлов.**

... Мы, мы, — взрослые — нарушаем беспрестанно гармонию детского мира. Мы, насильно врываясь в него, переносим ребенка на каждом шагу к себе в наш свет. Мы спешим ему внушить н а ш и взгляды, н а ш и понятия, н а ш и сведения, приобретенные вековыми усилиями уже зрелого человека.

Пирогов.

1. Неправильное представление о науке, распространенное в учительской среде.

Часто приходится читать и слышать: «В школе изучают естественные науки», «природоведение — наука» и т. д... На самом же деле, конечно, в школе первой, да и второй ступени, наук не изучают, и природоведение, и школьную географию наукой отнюдь назвать нельзя,—ибо это всего— лишь только учебные предметы. Столь часто встречающееся в фразеологии учительства смешение понятия науки с понятием учебный предмет должно быть устранено во избежание целого ряда неправильных выводов и суждений, как о целях воспитательной и образовательной деятельности школ, так и о системе построения школьных курсов, планов, занятий и программ. При выяснении взаимоотношения между на-

укой и школой необходимо принять во внимание, что наука представляет собой нечто весьма и весьма отвлеченное; ее задача устанавливать законы, при посредстве которых, как через очки отвлеченных понятий, человек рассматривает мир явлений, т.-е. совершает работу весьма отвлеченного характера. К тому же наука стремится быть объективной в возможно большей степени. Но ни отвлеченное мышление, ни объективная оценка не присущи детям школьного возраста. В том и другом отношении школа должна еще только прививать своим питомцам определенные навыки и воспитывать в определенном духе.

Поэтому, если мы не хотим играть словами и, пользуясь соответствующими терминами, считаем нужным брать ответственность за правильное их применение, то, конечно, должны с осторожностью употреблять в отношении школьных занятий термин «н а у к а».

Наблюдая научную работу ученого, мы можем отметить следующие моменты в его научной деятельности. Готовясь изучать те или иные факты, предметы, явления или процессы, ученый прежде всего должен или взять готовым или разработать самостоятельно метод изучения их. Затем он ведет наблюдения или собирает факты—и на основании результатов этой работы, делает предположение (гипотезу), объясняющую взаимоотношения между изучаемыми явлениями. В дальнейшем он проверяет свою гипотезу и, получив подтверждение, формулирует теорию данных явлений. А если ученому удастся еще и сделать предвидение, которое в дальнейшем подтверждается, то он может остаться весьма довольным своей научной работой и идти к следующим объектам изучения. При этом все эти отдельные элементы научной работы специалистов в определенной области знаний образуют как бы единое логическое целое, логическую систему—научную дисциплину, что позволяет в одно и то же время ученым разных стран, исходящим из одинаковых задач и принципов, независимо друг от друга, приходить к одинаковым открытиям и уста-

навливать тождественные законы, проверяя друг друга.

Особенно важна для плодотворной научной работы высокая разработка методической части и, пока не разработаны методы изучения данных объектов, пока ученый не владеет удачным методом изучения их, до тех пор не может быть и речи о плодотворной научной работе. Расцвет науки наступает тогда, когда ученый, одаренный гениальностью, укажет основы метода изучения той или иной области явлений; только после этого хаотический набор фактов приводится в порядок и среди них устанавливается закономерность. Наука, таким образом, является не суммой знаний, а системой знаний, своего рода органическим целым, которое очень часто и совершенно правильно в угоду школьным целям, весьма искусственно дробится и разрезывается на части, совершенно теряющие существенные черты целого. У каждой науки есть, кроме общего научного метода, и свои специальные методы, свой характер, свое особое влияние на изучающего. Поэтому изучать науку это еще не значит приобретать сведения о научно установленных фактах, но это значит и проникаться ее особым характером, постигать научную методологию, подвергаться своеобразному умственному возбуждению, сообщаемому научными занятиями.

Мы полагаем, что в атмосфере детского конкретного мышления нет места для «изучения» наук, и если так, то и незачем употреблять этот термин, свидетельствующий о иной работе и о иных занятиях, не получающих отражения при прохождении обычного школьного учебного предмета. К тому же особенно неправильно утверждать об изучении в школе именно «науки», если мы будем «живую» вечно расширяющуюся и углубляющуюся науку, втискивать, кромсать и обездушивать в мертвом учебнике. Ведь школьный учебник не может сохранить живую душу науки, не может сохранить дух искательства на материале, по существу чуждом детям. Весьма удачно эту мысль формулировал Писарев: «Научная истина ляжет в

голове ученика», пишет он, «без движения, в том самом виде, в котором она положена туда преподавателем».

Наука, как таковая, может быть только в уме логически развитом, отвлеченно мыслящем... Науку в целом, с ее методами, фактами, гипотезами, с теориями и законами, с присущим ей духом искания ни один самый талантливый составитель учебника не может втиснуть в его рамки. Он вынужден искусственно сократить науку, упростить, и, в силу недоразвития мыслительного аппарата будущих читателей учебника, должен известным образом ее обескровить, фальсифицировать для детского возраста, угасив дух искания, присущий науке как таковой. Идя путем приспособления науки для школы, авторы подобных учебников невольно вытесняют тот материал, на котором действительно учащиеся могли бы упражняться в выработке навыков научного мышления и научного подхода к вещам. Обычно таким авторам приходится оперировать только одной стороной науки, — они на службу школе привлекают главным образом готовые, научно установленные факты. Но собрание научно установленных фактов, которыми так любит наша школа загружать свои программы, еще не составляет науки, как «куча камней не есть еще дом».

Употребление в школе конспектов университетских курсов, каковыми являются у нас по существу многие учебники и, как второе их сокращенное издание, различные хрестоматии и книги для чтения, является крупной погрешностью против нормального хода умственного развития детей. В своих планах и программах учитель первой ступени, да в весьма значительной степени и второй, должны идти не от университетской науки к ребенку, а наоборот, от конкретного мышления учащихся вести их к осознанию научного метода и к научному отвлеченному мышлению, т. е. к науке. Одна из задач родиноведения — указать многообразные пути воздействия на душу учащихся в целях воспитания навыков научного под-

хода к вещам; это приводит нас к проблеме об источнике учебного материала, т. к. старый источник— университетские курсы, по нашему мнению, не удовлетворяет принципам активной трудовой школы.

Вековые усилия человечества были направлены на создание и разработку науки. В каждый данный момент эта работа представляется только относительно законченной, ибо следующее поколение, с новыми желаниями, с новыми планами, умудренное предыдущим опытом и более богатое техническими средствами, пожелает внести существенные изменения в сделанное предшественниками. Откроются новые факты, и в старых помещениях окажется тесно человеческому уму. Старая постройка уже не удовлетворяет и нуждается в ремонте, а может быть, и в солидной переделке, до срытия некоторых частей, иногда с фундаментом заодно... Все нужно опять перестроить, чтобы привести в соответствие с новыми фактами старые научные гипотезы, теории и даже законы. Такова вечно молодая наука, которая никогда не утверждает, что она все может объяснить, но которая верит, что завтра она может сделать больше, чем сегодня, ибо завтра она будет работать, имея опыт сегодняшнего дня, завтра она сумеет поставить в закономерную связь и те явления, которых сегодня еще не в состоянии охватить. Завтра она найдет новый закон, который будет управлять непокорными сегодня явлениями. Величие науки не противоречит ее скромности, и, как говорит Арман Готье, «истинная наука не в состоянии ничего утверждать и ничего отрицать, что выше наблюденных фактов». Поэтому, если мы от учащих и учащихся часто слышим такие реплики разочарования: как «Ну, да это совсем еще не доказано! Да это, может быть, еще и неверно Да этого, может быть, еще и не было!» и т. д., то мы имеем случай беседовать с людьми с пониженным инстинктом любознательности и искательства. Создается впечатление, что для этих людей мыслится весьма заманчивым такое состояние науки, когда она может все объяснить. На самом же деле,

такое состояние смерти подобно: наука, которая разрешила бы все мыслимые и поставленные задачи, должна быть сдана в музей — архив и прекратить свое существование, как таковая. И, конечно, сущий самообман, что такое состояние ума, когда все известно, все объяснено, есть для человеческой души желательное состояние. Наоборот, постоянное стремление к новым исканиям, борьба за дальнейшие достижения, толкает на путь новых стремлений и новых побед...

Мы подошли к чрезвычайно важному вопросу педагогического credo к противопоставлению науки и философии, и если Гастон Ришар в своей «Экспериментальной педагогике» считает первой задачей преподавателя философии довести ученика (юношу) до понимания «отграничения философских проблем от проблем научных», то тем более мы скажем: необходимо учителю серьезно заняться этой проблемой и выяснить хотя бы для себя вопрос о границах философии и науки. Обычное сознание учителя в наш век односторонне-научного духа стоит на точке ложного понимания, будто наука может дать достаточный ответ на все вопросы. Что это на самом деле совершенно неверно, можно видеть уже хотя бы из того, что запас научных суждений должен быть использован для какого-то действия, и обогащенный ими человек должен осознать те цели, на службу которым он призовет свои научные знания. Задача образовательно - воспитательного воздействия школы была бы весьма одностороння, если бы учительство, так поняв ее, упражняло бы своих воспитанников исключительно в области навыков наблюдения, сравнения, отвлечения, классификации, т. е. в чисто научного характера деятельности и не заботилось бы воспитывать способность объединять представления, координировать знания, «преобразовывать их в систему верований, тесно связанных, живых, способных внушить и выяснить образ действия» (Ришар). Сами по себе научные знания не дают еще мировоззрения, ибо последнее заключает в себе две стороны:

«почему»? и «зачем»?; на первый вопрос отвечает наука, на второй философия или религия; при первом вопросе мы приходим к неизбежному, «необходимому», совершающемуся по незыблемым законам природы; второй говорит о «должном», могущем случиться или не случиться в зависимости от человеческой воли и поступков.

2. Что школа может и должна брать от науки?

Весьма распространенный не только среди учительства, но также и среди методистов предрассудок о преимущественной ценности сообщения в школе готовых, уже кем-то заранее добытых истин (научно установленных фактов), побуждает нас остановиться на этом вопросе.

Известный ученый В и р х о в в своей актовой речи на тему: «Школа и наука» в 1892 году поднимал вопрос о понижении уровня образования у молодых людей, поступающих в университет. Он отмечал, что школа не прививает своим питомцам охоты к учению и не развивает способности к труду. «Любознательность ребенка растет с каждым успехом, но у абитуриентов она заглушена нецелесообразным обращением с ней в школе. Любознательность развивает жажду знаний, жажда знаний не довольствуется знанием факта, наблюдением явления, но ищет связи явлений и событий, их ход и причину. Здесь начало научного исследования. Воспитатель должен не убивать это, а развивать. Но охота к учению, жажда знаний подавляются, заменяются чем-то гораздо менее ценным — любопытством, наклонностью довольствоваться только поверхностным, а потому и неполне совершенным пониманием. Это недоразумение, если думают, что университетский преподаватель предполагает у своих слушателей преимущественно систематический материал. Ученику не мешает уметь назвать и различать известное число растений, животных и камней, но школьное обучение должно было бы собственно состоять в воспитании чувств».

Отметим также мысли видного русского публициста прошлого века — Страхова по интересующему нас вопросу. «Обучить всем наукам», говорит он, «невозможно, познакомить со всем объемом человеческих знаний невозможно... Поэтому естественно при обучении вовсе не обращать внимания на объем человеческих знаний, но имея в виду наибольшее развитие духа, следует строго взвесить образовательное влияние каждого рода знаний и, избрав предметы, благотворнее всего действующие на юную душу, остальные отбросить, как ненужные и даже вредные по излишнему обременению молодых сил. Можно обучать предметам, не имеющим никакой другой цены, кроме образовательного влияния, и отбросить высокой важности познания, если их образовательное влияние мало». Прошло уже два столетия с тех пор, как мысли, аналогичные приведенным, были высказаны и формулированы Локком, но школа оставалась к ним глуха, и сейчас, в момент строительства активно-трудовой школы, мы стоим перед задачей взвесить образовательное влияние научного материала, решить, что мы можем и должны брать из научной сокровищницы, взвесить воспитательно-образовательное значение разного рода занятий на материале, позаимствованном от науки.

Большим недостатком наших школьных программ и нашей учебной литературы является то обстоятельство, что авторы их исходят прежде всего из признания пригодности схемы научной дисциплины и для школьных учебников. Для весьма многих авторов учебников педагогическая оценка этого источника является уже делом последующим и до известной степени второстепенным. Редко в какой другой области в такой мере царствует традиция и трафарет, как в этой. Веками сложившиеся предрассудки усиливаются отсутствием в учительстве педагогической подготовки, особенно среди учащих средней школы; универсанты, воспитанные в духе проблем соответствующих научных дисциплин, за этими последними не видят проблемы педагогической, и толь-

ко долгие годы практики научают их от проблем систематики, морфологии, и т. д.; вплотную подходить и к проблеме собственно педагогической.

Итак, перед нами вопрос: что мы должны брать из сокровищницы науки?

Университет, если занятия в нем не сводятся только к подготовке и сдаче зачетов и экзаменов, должен являться учреждением, содействующим развитию науки. И университетского деятеля прежде всего должна интересовать логическая сторона науки, тогда как учителя школы первой и второй ступени особенно интересует психологическая сторона вопроса. Ученый—профессор всегда должен исходить из логически целого, каковым является наука; учитель имеет дело с отдельными вопросами и, кроме того, привносит к ним особый элемент, который диктуется условиями его работы. Учитель, преследующий школьные задачи, находится в отношении элементов науки—фактов, явлений, процессов, методов, гипотез, теорий и законов — в совершенно других условиях, чем ученый и профессор. Он, оценивая эти элементы науки с своей педагогической точки зрения, берет то, что ему нужно, как средство определенного воздействия на детей.

Но, кроме того, он в праве научный материал разукрасить и подогреть чувством и побуждать учеников делать то же. Кроме того, все что привносится в школьную работу от науки, должно попадать в атмосферу активной работы и быть не самоцелью, а играть роль средства для воспитательного процесса; к тому же материал, заимствованный от науки, прежде чем он окажется в школе, должен пройти несколько фильтров, совершенно отсутствующих в аудиториях и лабораториях университета: мы назовем фильтрацию в связи с психологией возраста, фильтрацию социального порядка, т. е. необходимость оценить материал с точки зрения социальных воззрений учащихся и т. д. И если наука может, а, вероятно, и должна, рассматривать свои задачи вне практической деятельно-

сти человека, ибо заранее нельзя сказать, какое открытие принесет благо человечеству, то школа естественно должна, заимствуя материал от науки, оценивать его и в отношении к этой деятельности человека.

Перейдем к выяснению вопроса о научном методе — для того, чтобы в следующей главе проследить, как школа приближалась постепенно к обучению в духе этого метода.

3. Что нужно разуметь под понятием научный метод?

Известный германский педагог Кершенштейнер определяет работу в духе научного метода следующим образом: а) нужно наблюдать с размышлением, в) сравнивать и проверять добытые данные, с) добывать из этого материала правильные познания и понятия и д) собирать эти последние и приводить их в порядок.

Обращаясь к нашей житейской практике, мы должны сказать, что каждый раз, когда мы решаем обыденный интересующий нас вопрос, мы стараемся поступать именно так, и если действительно следуем правилу, выраженному в четырех указанных пунктах научного подхода к вещам, то вероятность правильного и целесообразного решения обеспечена. И действительно, как говорит Пирсон, научный метод применим «не только к одному разряду явлений и свойственен не одному только классу работников; не следует думать, будто научный склад мысли — особенность лишь профессионалов точного знания, — все люди могут приобрести научный склад мышления, и легчайшие средства для его приобретения должны быть сделаны общедоступными. Кроме того, научный метод имеет то неоценимое свойство, что раз он стал привычкой ума, такой ум превращает все решительно факты в науку».

Заимствуя для школы из сокровищницы наук для нашей педагогической цели, мы должны фиксировать наше внимание не только на полезных, интерес-

ных и важных, научно установленных фактах, но и на характере процесса научной работы, на характере искания истины, на том, что является нервом науки, и чему она обязана своими успехами— именно на научном методе.

4. Школа должна воспользоваться научным методом.

В следующей главе мы проследим, как менялись взгляды педагогов в отношении оценки учебного материала.

Из этой же главы и других читатель видит, что педагогическая мысль уже много сделала в области разработки и выяснения значения в процессе обучения занятий, построенных в духе научного метода, и, что все больше и больше придается значения именно таким образом сорганизованным занятиям по сравнению с занятиями, связанными с заучиванием уже готовых, установленных фактов.

Активная школа выдвигает новые задачи, одной из которых является воспитание поколения людей, жаждущих искания истины, умеющих подойти к этому исканию и наслаждаться им (люди с развитой интеллектуальной эмоцией). Но упражнять соответствующие душевные способности и интенсифицировать эти эмоции можно только на материале близком, родном детям, а не на материале «от науки», который весьма часто бывает совершенно чужд детям. Для воспитания духа искания, школа должна поставить самих учащихся в положение ищущих истину, стремящихся разбираться в связях и взаимоотношениях фактов и явлений. Но непременным условием при этом является, чтобы вся обстановка работы и весь материал, на котором упражняются в научном методе были такого порядка, чтобы добытые истины не ложились, как выразился Писарев, «без движения», а наоборот — каждая такая проделанная работа была бы толчком к дальнейшему движению мысли. Неумело же преподнесенная «наука» может и остановить движение всякой мысли и усыпить живость детей, загромождая их ум чуждым, неудобоваримым материалом и выводя в то же время из сферы

детей объекты, живо затрагивающие их, объекты, упражнения с которыми, естественно, могли бы дать наилучшие и более глубокие результаты. Не в простой передаче научных фактов задача школы, а в организации школьных занятий в направлении развития уже нами отмеченных навыков, ибо, как говорит Пирсон («Грамматика науки») «простая передача результатов научного исследования, сообщение только полезных знаний — дурная наука или даже вовсе не наука».

Много прошло веков, пока ученый мир снизошел к простолюдину, пока ученые с своего Олимпа спустились на землю к обыкновенным смертным. Мы не говорим о том периоде, когда ученый, он же жрец, принципиально скрывал от толпы свои познания. В средние века ученые тоже представляли собою касту людей, владевших ключами тайны, недоступной для простолюдина.

Мало-по-малу наука выходит из такого затворничества, и прошлый XIX в. много сделал в отношении демократизации и популяризации научных знаний среди более широких слоев населения. Причем, конечно, большинство ученых готовы были поделиться уже достигнутыми результатами, но посвящать в свои работы — подходы и методы — не многие из них считали нужным. Мы думаем, пришло время, когда нужно сделать последний шаг в направлении сближения науки с жизнью, и это сближение, естественно, должно пройти через школу, которая и должна поставить одной из задач подготовку поколения научно мыслящих граждан. Школьное и внешкольное обучение должно стать на новый путь популяризации науки, на путь популяризации научного метода и вместе с авторами популярных книг отказаться от сообщения просвещаемым массам только обзоров фактического материала, с обычным характером изложения в догматическом духе, вселяющем превратное представление о непреложности научных истин и о границах научных достижений.

Необходимо существенно иное отношение к читателю, лишенное своеобразной демагогии, которую мы усматриваем в том, что авторы—популяризаторы в читателе обычно видят человека с заранее предвзятым отрицательным отношением ко всему, что вселяет в его душе сомнение, беспокойство, труд по преодолению умственного затруднения; наоборот, чувствуется желание автора успокоить мысль читателя на какой-нибудь ложно представленной и по существу мало надежной скале—пристани, которую ему рекомендуют, в качестве, будто бы, незыблемой твердыни науки. И наша популярная литература знает и распространяет догматические истины при полном замалчивании кратковременности их существования. Популярная литература желает давать «знания», но она не стремится к развитию научного мышления, что лишает человека права называться культурным.

5. Рефлективное мышление. Вопрос о воспитании у детей, навыков мышления в духе «научного метода» или в соответствии с «здравым смыслом», мы хотим еще осветить на основании тех соображений, которые можем почерпнуть в весьма ценном для учительства труде Д ь ю и — «Психология и педагогика мышления». В этой книге учитель найдет классификацию и сравнительную оценку разных типов мышления. Мы остановимся на наиболее ценном с педагогической точки зрения рефлективном мышлении, существенные особенности которого заключаются в особой глубине, содержательности и активности самого процесса мышления. Мы полагаем весьма важным для учителя, руководящего умственными процессами детей, направлять их мышление по руслу, которое указывает схема процесса рефлективного мышления.

Отправной точкой такого мышления является возникшее в сознании мыслящего лица чувство умственного затруднения, сомнение. В результате этого рождается проблема разрешения этого сомнения: учителю надлежит помочь выявить в полной мере, в

чем заключается сомнение и помочь возможно точнее формулировать возникшую проблему. У людей, не привыкших мыслить рефлективно, очень часто возникает в уме быстрое решение, которое они и стремятся высказать или привести в исполнение; но гораздо важнее быть воспитанным в других навыках, и учитель должен вмешаться в процесс мышления, чтобы задержать быстрое поспешное решение, вызванное поверхностным отношением к разрешению проблемы. Он должен попытаться углубить процесс мышления детей и показать им, что нужны дальнейшие усилия мысли, прежде чем им стоит остановиться на окончательном решении и выявить его в поступке или при посредстве одного из видов изобразительных искусств (речь, сочинение, рисунок и т. д.).

После этого наступает третья фаза рефлективного мышления. Пока мы имели дело с отдельным конкретным случаем, который породил в нас сомнение и побудил формулировать нашу проблему; теперь нам нужно подвергнуть ее своего рода испытанию, продолжая оценивать ее, как гипотезу, как наше предположение, с которым мы подходим к заинтересовавшему нас явлению или факту. Предположительно высказанная идея в сознании рефлективно мыслящего лица еще не должна получить окончательного признания и сохраняется в ближайший момент умственной работы, как средство для проверки и направления хода дальнейшего нашего мышления. В классной работе таких гипотез может рождаться много, и здесь учителю предоставляется богатая возможность для воспитания навыков проверки и оценки предложенных гипотез. Эта фаза рефлективного мышления и состоит в проверке наиболее вероятной из гипотез.

Одни из них, в дальнейшем не выдерживают и, натолкнувшись на противоречащие им факты, погибают; другие долго выступают как конкуренты, пока на этой своеобразной арене гипотез не восторжествует одна из них, претендующая в таком случае уже на звание истины. Впрочем, бывает и другой конец такого турнира. Класс убеждается, что, в его арсенале

средств для проверки, нет исчерпывающих данных для решения проблемы, их нужно еще искать, нужно раздобывать их на стороне, и в таком случае учитель обязан помочь выявить классу характер затруднений, указать технические средства для их преодоления, а равно и помочь оценить размеры затруднения. Это хороший способ борьбы с всезнайством. Работа не заканчивается, и ее конец сознательно откладывается до наведения справок в книгах, в справочниках, у сведущих лиц, у специалистов, у учащихся старшего возраста и т. д.

В результате такой работы класс овладел «истиной» и живет ею, пока новый, ставший известным классу факт не внесет противоречия. Так и в ученом мире. Появилось в науке объяснение известного явления, т. е. дана гипотеза, она оказалась достаточно убедительной, прошло несколько лет, никто ее не опровергнул, наоборот — некоторые факты еще больше ее подтвердили, и ученый мир возводит такую гипотезу в «научную теорию». Если в дальнейшем данное объяснение найдет еще больше подтверждений, «научная теория» может претендовать на название «научного закона». И в таком звании это объяснение пребывает до того дня, когда вдруг ученый мир ставится перед новым фактом, который способен перевернуть все, произвести иногда революцию в воззрениях и заставить усумниться в справедливости «научного закона». Закон уже оказывается не всеобъемлющим, как полагали еще вчера; «теория», которая его породила, быть может—еще начнет борьбу; сторонники ее должны пересмотреть свою гипотезу, внося в нее те или иные поправки или даже, как это и бывает, в конце концов вынуждены отказаться от нее. Но во всем этом нас интересует та красная нить научной работы, которая проделана с помощью этой гипотезы. Такие гипотезы, которые, как инструмент, служат для научной работы называют «рабочими» или «регулятивными» гипотезами. И «рабочие» гипотезы, погибая, дают торжество истине, которая, будучи подхвачена сторонниками

новых гипотез, возносится на недосягаемую раньше высоту. Такова жизнь научной истины, такова должна быть и жизнь истины, открываемой в школе. Пусть здесь будут победы и поражения лиц, мыслей, книг, мнений, учебников и т. д., но во всей этой работе учащиеся должны чувствовать вечное торжество истины, празднование ее победы и в стремлении к подобным победам закалять свою пытливость и любознательность.

«Рефлективное мышление, говорит Дьюи, беспокойно, оно борется с инерцией принимать мысль по внешнему ее достоинству и выказывает желание перенести состояние умственной тревоги, поддержать состояние сомнения». Хорошее правило дает он для педагогов, говоря: «бесполезно говорить ученику «понимай», если предварительно в уме его не возникло сомнение и нет у него опыта, как выходить из сомнения в тех или других случаях». Учителя должна интересовать степень восприимчивости учащихся к искательству и наряду с этим выработка строгого отношения к своим высказываниям и решениям. При отсутствии этих элементов в воспитании инстинкт интереса постепенно хиреет и может исчезнуть... С другой стороны, базируясь на нем, учитель может рассчитывать на большой успех, ибо, как говорит Лай, «интерес это то маховое колесо, которое преодолевает мертвые точки и препятствует остановке. Если учителю удалось разбудить интерес, ему удалось многое, в таком случае учитель продолжает действовать на ум своего ученика и тогда, когда навеки закрылись его уста и глаза». В противоположность этому мы укажем на сомнительные результаты работы учителя, который поставит своей задачей набивать голову ребят научными фактами; эти факты также легко будет им растерять, как зернам пшеницы высыпаться из плохо завязанного мешка.

Нам следует остановиться еще на дополнительных суждениях о первой фазе процесса рефлективного мышления, той фазе, когда появившееся сомнение побуждает нас формулировать гипотезу. Отправ-

ной точкой рефлективного мышления, будет ли это научная работа или суждение по поводу обыденного житейского случая, является наблюдение.

Когда на смену вербальному методу преподавания (см. следующую главу) был выдвинут метод наглядного обучения, наблюдение учащихся получило превалирующее значение, но отдельные учителя переоценивали его значение, возведя наблюдения в нечто самоцельное и требовали от учащихся весьма длительных и детальных наблюдений, как будто бы вся педагогическая задача лежала в плоскости такого коллекционирования признаков. Мы выдвигаем другие ценности и, предостерегая от увлечения наблюдениями, как таковыми, предлагаем смотреть на них, как на одно из звеньев процесса рефлективного мышления, которое только в целом заслуживает преимущественного внимания учителя. Мы соглашаемся с природоведом Пинкевичем, когда он предостерегает учительство, говоря: «не нужно вызывать искусственно наблюдений, но нужно их упорядочивать и руководить ими», но мы только прибавим: «это нужно делать в целях воспитания рефлективного мышления».

Учителю следует также учесть то, что случайное наблюдение имеет малую относительную ценность по сравнению с преднамеренно производимыми наблюдениями, стоящими в связи с определенной текущей работой. Затем мы должны расценивать «наблюдение» в связи с большей или меньшей степенью активности, которая проявляется при этом ребятами. В отдельных случаях наблюдение является ничем иным, как восприятием того, что уже известно; в таких случаях наблюдение протекает автоматически-пассивно: в других случаях, особенно ценных для нас, наблюдение наоборот является сугубо активным; это те случаи, когда мы ищем, желая предусмотреть или желая овладеть чем-то новым. По мнению Дьюи, живость наблюдения достигает наивысшего развития, когда есть интерес к завязке. В таких случаях уже отчасти известное как бы настоятельно требует к се-

бе дополнения—нового, неизвестного (что произошло дальше, чем закончено столкновение, что будет с[illegible] и т. д.).

Непрерывно должна идти работа мысли во время занятий физическим трудом, педагогически организованным, т. к. наблюдение бывает особенно живо у детей, когда они приготовляют интересующий их предмет (делают ли они спринцовку, отливают ли гектограф, переснимают ли картинку, составляют ли приборчик и т. д.). При этом следует иметь в виду, чтобы наблюдение носило не эпизодический характер, а наоборот, все время являлось бы звеном умственного процесса; приводя детей к ответу на один вопрос и осуществляя таким образом часть их работы, наблюдение должно давать толчек для дальнейшей пытливости ума, давать толчек для дальнейших проблем, для дальнейших исканий.

Предлагаем несколько правил для учителя, руководящего наблюдениями детей.

1. Ученики должны давать себе отчет, с какой целью они данное явление или предмет наблюдают.

2. Не следует догматически, преждевременно сообщать результаты или замечаниями слишком облегчать процесс наблюдения.

3. Следует упражнять в последовательности наблюдения отдельных сторон явления или частей предмета.

4. Обращать внимание на возможность восприятия явления и предмета всеми чувствами.

5. Не следует предлагать ученикам для наблюдения много фактов сразу.

Мы хотели бы прибавить еще шестое правило, о котором скажем несколько пространнее; оно трудно для выполнения, но без него, пожалуй, ученические наблюдения потеряют очень много своей ценности. Весь умственный процесс детей протекает в сфере эмоциональной больше, чем в интеллектуальной, а потому учителю приходится прежде всего озаботиться созданием соответствующего настроения у детей. Методика может указать примерный подбор материала, раз-

работать различные схемы, указать учителю, на чем ему надлежит центрировать свое внимание, но все же еще много остается на долю талантливости учителя. Заинтересованность, а временами и восторг искательства самого учителя — лучшая порука для успеха. Если он сам может живо переживать радость овладения истиной, радость человека, долго блуждавшего в лесной чаще и, наконец, выбравшегося из нее, он без сомнения в состоянии передать свое настроение и своим воспитанникам.

Следует также воспитывать в учащихся привычку новые наблюдения всегда стараться привести в порядок, установить связь между результатом новых наблюдений и известным раньше.

6. Отрицательные черты мышления русских и борьба с этими недостатками в школе.

Затронув вопрос о рефлективном мышлении, и отметив важность соответствующего воспитания интеллектуальности учащихся, мы хотим усилить значение этого воспитания, указаниями на то, что в сущности эта проблема более широкая, проблема нашего воспитания, ибо весьма существенны недостатки русских в этой области.

Этот недостаток мы видим в легковерии, слишком большом доверии к словам (сказанным и написанным), в отсутствии склонности к критике и оценке источников слухов и сведений и к проверке фактов и утверждений—это с одной стороны, а с другой в слишком недостаточной уверенности в своих собственных интеллектуальных силах: вечное стремление к подражанию иностранцам, хуление всего своего по сравению с иностранным, леность мысли при выработке собственных методов, мнений и суждений.

Эти же наши недостатки являются виною и жизненного неустройства. Неспособность разобраться в обстановке, детская наивность русского простолюдина, неумение делать выводы из фактов побуждают его часто предпочитать пустую болтовню делу; в результате этого постоянная путаница понятий и

ложная терминология (под одним и тем же словом разумеются часто совершенно разные понятия). В результате этого — господство фразы и оправдание зла красивыми словами.

Все эти особенности нашей интеллектуальности в конце концов приводят к плачевным результатам и лишают нас права на название культурного человека.

Одной своей стороной школа обращена к науке, другой—к жизни, а именно, к культурной жизни и творчеству. Культурное же творчество не мыслимо без наличности той способности, о которой мы уже много говорили в настоящей главе, — это все тот же «научный склад ума».

Проф. А. П. Павлов в статье «Зачем преподается естествознание?» намечает для школы определенную цель: «дать стране людей с научным складом ума, умеющих хорошо видеть собственными глазами и здраво судить собственным умом, имеющих развитую способность наблюдать объекты и явления окружающей природы, не исключая и человеческой, и мыслить об них собственным умом, а не запоминать чужие мысли и описания». Весьма удачно профессор как бы указывает цели современной школы в тех словах, которые мы взяли эпиграфом к настоящей главе: «не иметь здравых понятий о тех путях, какими идет наука, о ее методах, значит отстать от умственной культуры своего века, оказаться пришельцем времен прошлых и чужим в своем собственном отечестве».

7. Культурный человек—человек, думающий научно.

В коллективном труде американских педагогов под редакцией Монро мы находим ряд интересных соображений, как по вопросу о связи успехов культуры со способностью членов данного общества «научно» думать, так и соображения дидактического характера о воспитании в детях навыков мыслить в духе требований научного метода. Согласно мнению авторов, право на название культурного человека неразрывно связано с соответствующим способом мышления. «Культур-

ный человек—человек, думающий научно, владеющий научным методом, имеющий ум дисциплинированный».

Школьные занятия, поставленные в духе научного метода, должны привести к благотворным результатам. Учащийся научается подходить к материалу и методам расположения его, он научается анализировать все возможные условия, находить нужные из них для решения вопроса; у него вырабатывается привычка создавать гипотезы и проверять их на действительных фактах, при помощи собственных систематических наблюдений и опытов.

Широко поставленные занятия с измерениями, взвешиванием и другими способами сравнения предметов между собой заставляют его во всех случаях искать точных числовых отношений, что всегда способствует отчетливости представления.

Исполняя такие работы, как эксперимент, ручной труд и пр. ученик начинает сознавать, а затем и привыкать к мысли, что в каждом индивидуальном случае для достижения наибольшего успеха замысла должен быть и имеется наиболее целесообразный путь.

Те же работы, достаточно разнообразные, научат его искать в одних случаях одних методов подхода, в других—иных, и также подскажут ему, когда нужно внести те или иные изменения в методы изучения объектов.

В результате занятий в духе требований «научного метода» учащийся в каждом отдельном случае будет ориентирован, достаточно ли у него данных для решения задачи, или их нужно искать на стороне и у кого; можно ли самому браться за проверку гипотезы или нужно предварительно обратиться к авторитету (устному или письменному). Указанное воспитание, говорит Монро, дает истинное интеллигентное отношение ко всем вопросам, позволяет вырабатывать такие перспективы, что в каждом отдельном случае высказанные суждения являются хорошими суждениями. Такой человек знает, когда его

суждение необосновано и недостаточно, и кто может быть экспертом по данному вопросу.

Особенное значение воспитания мышления в духе научного метода и рефлективного мышления мы склонны еще раз подчеркнуть, когда вспоминаем нашу российскую особенность задавать «вопросы», «вечные, мировые, вопросы»... «Вопросы любит русский человек.... и не в природе это русского человека — ответы давать...» (Достоевский). А между тем мировая культура нашего века, всегда требует именно определенного «ответа»: не дать «ответа» сегодня, это значит позволить дать его другому и завтра же оказаться побитым на мировой арене конкурирующих народов. В этом пункте мы подходим к проблеме об устранении существенного недостатка нашей русской интеллектуальности. Конечно, не в одном научном методе средство врачевания наших интеллектуальных недочетов и не только способность рефлективного мышления является силой, двигающей культуру века но, при всех прочих равных условиях, тот, кто воспитан в духе научного метода, окажется победителем в жизненной борьбе.

8. Наука и учебный предмет. В заключение этой главы мы считали бы нужным сопоставить науку с учебным предметом, и отметить педагогические требования к учебному предмету, которым наука, как таковая, конечно, не удовлетворяет. Предварительно посмотрим, что нам известно об учебном предмете, как таковом. Не вдаваясь в детали истории и не углубляясь во всесторонний охват вопроса, мы укажем на те три влияния, под которыми учебному предмету приходится формироваться и изменять свое содержание. Схематически мы представляем себе положение учебного предмета в центре трех влияний: науки, педагогики и требований жизни. Нас главным образом, интересует разграничение сфер двух влияний — науки и педагогики.

В условиях отсутствия специальной педагогической подготовки учительского персонала, в наших школах, в особенности в средних учебных заведениях,

как обычное явление, следует отметить преобладающее влияние универсантов — филологов, естественников, математиков и т. д. Все эти образованные люди вполне естественно в силу своей подготовки прежде всего являются именно специалистами в соответствующих областях знаний и только затем уже, часто после многих лет практики и то не всегда, специалистами-педагогами. Они привносят в школу не только свои знания, но и известное отношение к той научной дисциплине, изучению и осознанию проблем, которой они посвятили достаточно много времени. Проработав несколько лет в определенной области научной дисциплины, они естественно, в силу своего воспитания, должны принести в школу и определенное настроение к ценностям, которые они привыкли ставить на известную высоту. Для них младшие учебные ступени получают свое назначение, как именно ступени к высшей школе, и самодовлеющие возрасту учащихся ценности совершенно не находятся в поле преимущественного их внимания. Мы часто, даже слишком часто, встречаем своего рода максималистов ботаников, химиков, историков и т. д., которые никак не могут устоять перед соблазном загружения программ тем материалом, который они особенно высоко ценят, как объект их собственного штудирования на университетской скамье. Такие учителя, разумеется, не легко могут произвести переоценку ценностей и признать средством то, что они до сих пор признавали, как нечто самоцельное.

Успех школьного дела в значительной степени зависит от психологии начинающего учительства, выходящего из университета с этими определенными настроениями, очень важными в кругу их научных работ, но не полезными в педагогической работе. С чувством большого удовлетворения мы прочитали в извлечении из протоколов конгресса германских учителей, состоявшегося в июне 1921 года, родственные мнения по вопросу о необходимости в известном смысле эмансипации педагогов от университетов. Мы говорим о речи, произнесенной д-ром Гарнаком

на заключительном заседании конгресса, в которой докладчик счел нужным остановиться на интересующем нас вопросе, как вопросе, выдвинутом жизнью В этой речи д-р Гарнак дает беспощадный анализ той «ереси» и того «фетиша», который называется наукой, и характеристику обслуживающей ее профессуры. «Все профессора», говорит Гарнак, «окутаны и опутаны узами традиций, историей предмета, которые они волочат за собой. Профессора — монахи-отшельники науки, а это равносильно отказу от жизни. Но учитель нуждается в науке жизни, ибо его призвание — образовать людей. Университет лишен возможности знакомить с жизнью, а потому необходимо вплоть до порога университета иметь школы, предназначённые прежде всего для жизни и только попутно для науки. Правда, уровень учительства нужно поднять, но университет дает им только камни, вместо хлеба. Профессор — это наука, плюс жизнь, но учитель—это жизнь плюс наука».

Не останавливаясь на деталях приведенных мыслей, мы скажем, что общее настроение оратора, видимо, родственно нашему; мы также думаем, пора размежеваться двум влияниям—с одной стороны университетской науки, с другой педагогики, и нашу книгу мы рассматриваем, как опыт построения методики родиноведения, которое в отличие от других предметов мы назвали бы занятиями с преобладающим влиянием жизни и педагогики над требованиями «науки». Наука предлагает в распоряжение учителя материал в виде научно установленных фактов, законов и теорий, тогда как педагогика берет на себя задачу осветить цели и смысл использования предлагаемого материала. Педагогика расценивает также и характер воздействия на душу учащегося того или иного учебного материала, о чем наука, как таковая, конечно, совершенно не заботится и чем совершенно не интересуется. Наблюдение над работой учительства нам показывает, что в зависимости от воспитания и специальной подготовки и в зависимости от

степени педагогического развития учителя находится то или иное отношение его к учебному предмету. Учитель, который особенно ценит связь учебного предмета с научной дисциплиной и мало освещает сответствующий учебный материал с педагогической точки зрения, в большинстве случаев является сторонником загруженных учебных програм, в детальном прохождении которых видит особую важность. Другой тип учителя рисуется нам с следующими чертами: он прежде всего посмотрит на предлагаемый наукой материал для учебного предмета, как на средство преимущественного влияния его проработки для развития детей; всплывает таким образом на первый план ф о р м а л ь н о е значение учебного предмета, которому учитель первого типа или совершенно не уделяет внимания или уделяет слишком мало. В силу этого, то, что первому покажется обязательным, ценным и неизбежным для заучивания, второй—не постесняется выбросить, как мало удовлетворяющее педагогическим целям.

Мы подчеркнем еще одно отличие между учебным предметом и наукой, которое в данном случае нас интересует — это вопрос о целях и задачах, которые ставят учитель и ученый, каждый в сфере своей работы. Тогда, как ученый может совершенно не интересоваться соответствующими психологическими переживаниями лица, знакомящегося с научным трудом, учитель в процессе изучения учебного предмета сопутствующим психическим переживаниям придает первенствующее значение. Пробуждение эмоциональной стороны души, возникающие стремления учащихся к творческой работе находятся в центре внимания учителя. Плох тот учитель, в руках которого учебный предмет производит по своему эффекту действие научного бесстрастного доклада или трактата. «Наука не считает своей обязанностью заботиться о том, чтобы открытая ею объективная связь явлений властно вошла в наше сознание, захватила бы всецело нас и жила бы там» (проф. Штрангер). Чтобы внести одушевляющее, захва-

тывающее начало в дело обучения, необходимо, насколько возможно, связывать его с вопросами окружающей современной жизни и только после этого уделять внимание систематизации известного знания, как такового. Науке совершенно нет дела до воспитания характера. Цель науки приспособить наше познание к данным опыта, и по сравнению с школьной проблемой это более узкая задача.

Итак, не законченное, кристаллизованное, объективное знание, обоснованное в логической системе, т. е. не наука, при усвоении которой ученик является скорее посторонним зрителем, а одухотворенное, жизнерадостное, жизненное познание, с неразрывно связанным удовольствием от процесса самостоятельного творчества—есть основа учебного предмета или основа школьных занятий.

Пользуясь термином «родиноведение», не имеющим смысла с точки зрения чистой науки, мы тем самым хотим сказать г. г. ученым и иже с ними: из ваших наук мы, педагоги, берем многое, но не берем прежде всего ваших целей и задач, которые вы, как ученые, ставите в вашей сфере. Мы не берем также в целом уже готового вашего отношения к окружающему миру, расчлененному в ваших глазах на те департаменты, ведать которыми должны разные науки и отделы их. Для наших детей мир еще не рисуется расчлененным именно таким образом, он для них еще нечто целостное, и на нашу обязанность выпадает ввести детей в мир взрослых. Мы не будем также пользоваться и вашими схемами расположения материала,—для этого у нас есть свои законы, вытекающие из сущности детского интереса и детской психологии. Мы не только будем делать бреши, недопустимые с вашей точки зрения, но в своей программе мы можем подойти к научному факту с этической или эстетической точки зрения, мы очень часто будем подходить к нему и с меркой социального идеала. Ваша систематичность и ваша объективность очень часто для нас будут неприемлемыми; коротко говоря, мы хотим быть эмансипированы от уз

науки, как логической схемы. Мы признаем себя связанными новыми целями, вытекающими из сути нашего педагогического дела. Мы будем систематичны по своему.

Наука стремится дать знания и указать источник их приобретения. Школьные занятия берут на себя более трудную задачу — создать любовь к знанию, развить любознательность, вкоренить в учащихся сознание того, что знание не есть привилегия ученого или учителя, но что оно доступно всякому, кто ищет его.

Таким образом, мы склонны с большой осторожностью подходить к науке, ко всему тому, что она может дать школе и особенно к ее притязаниям на диктатуру задач и целей. Мы сопоставим две точки зрения, чтобы еще раз подчеркнуть главные пункты расхождения в оценке и отношении школы к университетской науке. Методисты природоведы, в частности Пинкевич, рекомендуют учителю тщательно освободить учебный материал от всего непроверенного и гипотетического. «Наука в школе должна быть, говорит Пинкевич, точная, законченная и определенная; у ученика, продолжает он, не должно являться сомнение в выводах науки, им изучаемой». С этим положением мы не можем согласиться. Во всяком случае это не дает учащимся представление о науке, которая может так же ошибаться, как и обычные люди в их обычных житейских делах. Если ставить себе задачу дать детям представление о науке и воспитать их в духе научного мышления, то, конечно, нужно создать то отношение к науке, которое отнюдь не связано с гордыней, непогрешимостью, но связано с стремлением овладеть истиной, итти к ней по пути, на котором возможны и даже неизбежны ошибки гипотез (предположений) и торжество истины.

ГЛАВА IV.

Важнейшие моменты постепенного приближения школы к постановке естественно-исторических занятий в духе научного метода.

(Лестница методических достижений учителя).

«Наши школы только медленно приспособляются к общему ходу развития научного метода».

Д ь ю и.

1. Первая ступень. Предположим, что урок протекает следующим образом: учитель рассказывает («объясняет») содержание параграфа или главы учебника или поручает детям читать соответствующий параграф учебника, который будет «задан» на следующий урок; по временам он вставляет от себя замечания, дополнения или просто молчит; такой урок построен по д о г м а т и ч е с к о м у методу. Он протекает в сообщении учащимся сведений, не подлежащих ни критике со стороны учащихся, ни дополнению, ни проверке, ни какой-либо другой умственной переработке, кроме заучивания прочитанного наизусть или возможно ближе к тексту. Учителя, особенно склонные следовать «старинке», на всякие проявления самостоятельности учащихся смотрят, как на внесение «ереси».

Завтра такой учитель потребует от ученика только словесной передачи; слово ученика для учителя является единственным средством контроля усвоения выученного. Этот метод преподавания называется словесным или в е р б а л ь н ы м.

Несмотря на то, что такой метод преподавания, лишенный наглядности, предметности и активности, всячески осуждается теоретической педагогикой, он все же очень живуч в нашей школе в силу твердо укоренившихся традиций и пассивности преподавателей; ибо нет другого способа обучения, который в такой малой степени требовал бы от учителя затраты его энергии: рассказал по учебнику, выслушал ответ тоже по учебнику.... в достаточной степени скучно, но зато спокойно и беззаботно. А между тем отрицательные свойства такого метода ясны до очевидности.

Известный методист Герд так характеризует недостатки вербального метода: «Словесное обучение не соответствует живой природе детей; будучи лишено всяких следов наглядности, оно понижает успешность обучения в смысле правильного усвоения и более легкого запоминания, вообще—требует больших затрат от ребят, а также времени на детальные описания, тогда как при демонстрировании рисунка, модели, гербарийного экземпляра или зоологического объекта устраняется необходимость пространных описаний со стороны учителя. При всем красноречии учителя его повествовательная речь все же не может дать достаточно определенных сведений, ибо не все можно передать словом. В результате таких уроков даются только термины-слова, из которых ученик сам не в состоянии получить новые данные, которые он мог бы добыть при самостоятельных наблюдениях изучаемых объектов. Вербальный метод не может давать яркие, отчетливые представления и сведения, наоборот — они будут бледны, благодаря чему у детей развивается наклонность жить вне реальных фактов; все это (говорит Герд), понижает уверенность их в своих знаниях».

Характеризуем вкратце эту первую ступень лестницы, с которой обычно начинает каждый из нас свой педагогический путь. Класс с голыми стенами, ученики за партами; учитель за высокой кафедрой, с покатой крышкой, на которой, кроме журнала,

ничего и положить нельзя, и с глухой спинкой, как бы нарочно предназначенной для вящшего отдаления учителя от учеников. Кафедра возвышается на постаменте, тоже как бы символизирующем недосягаемость учителя для учеников, являя своего рода средство искусственного преувеличения авторитета учителя. Учитель именуется преподавателем. Ученики имеют учебники без иллюстраций. Работа протекает во внимательном слушании, прилежном запоминании и словесной передаче.

Характерно для учителя вербально-догматической школы, что он рассматривает память учащихся, как своего рода коробку; в нее ученики должны собирать материал, о применении и приложении которого в реальной жизни школа не заботится, не заботится она также и о соответствии учебного материала потребностям этой жизни.

База такой школы — слово, чужие мнения о фактах и авторитет учебника.

2. Вторая ступень. В педагогической практике вербально-догматической школы могут быть случаи корректива чистой догматичности в преподавании. Так, иногда учитель, прежде чем начать свои «объяснения», спрашивает учеников о том, что им известно об объекте предстоящего изучения. Дети приводят свои случайные воспоминания, а учитель эти обрывки детских восприятий привязывает к своему уроку. Как ни ничтожна эта подробность, но она все-же является маленькой трещиной в стене авторитета слова, учебника и чужих мыслей, которой догматическая школа так тщательно окружает своих питомцев.

Все остальное, как и на первой ступени: тот же класс, тот же учебник, те же «слова», тот же учитель-преподаватель.

3. Третья ступень. Учитель приносит в класс карты, рисунки животных и растений, таблицы с изображением приборов и физических явлений, вывешивает их и начинает свои

«объяснения»; ссылаясь на указанные пособия, как на иллюстрации к теме урока, он поясняет попутно изображенное на картинах и таблицах. Эти же рисунки или подобные им ученики найдут в своих иллюстрированных учебниках. Урок, построенный по такому методу, в принципиальном отношении мало отличается от уроков предыдущих ступеней. Остается то же безапелляционное утверждение учителя, оно только сопровождается ссылками на изображение. Такое преподавание далеко еще не может быть названо «наглядным обучением», о котором речь будет дальше: это пока только «наглядное объяснение» учителя. И если прибавить, что от ученика учитель потребует опять-таки словесной передачи изучаемого, которая далеко еще не свидетельствует о правильности восприятия ученика, то метод остается по прежнему вербальным и догматическим, с некоторой долей поверхностной наглядности. Подведем итоги, хотя и весьма малым, успехам методики такого урока:

Обстановка класса несколько оживляется благодаря вывешенным на стенах класса пособиям (таблицы, картины, карты). Учебники с иллюстрациями. Делается попытка подойти к методу наглядного обучения, но пока в сущности только робкими шагами. (На ряде последующих ступеней читатель проследит дальнейшее углубление наглядного метода).

4. Четвертая ступень. На четвертой ступени нашей лестницы мы поместим уроки с такой постановкой, когда учитель, наряду с пособиями предыдущей ступени, пользуется коллекциями, чучелами, приборами, «показывает опыты» (демонстрации) и т. д. Мы поднялись на ступень предметности в преподавании, причем наличность указанных пособий еще не говорит о значительном прогрессе в самой сути педагогического воздействия, так как и с этими пособиями учитель может оказаться очень далеким от наглядного обучения, если он будет проводить уроки толь-

ко по методу наглядного объяснения. Ученики получают пояснения, им показывают коллекции и «опыты», но все же активность их сводится к минимуму, так как никакой более глубокой проработки материала на этой ступени нет, и от них требуют только простого пересказа виденного и слышанного.

Догматический характер преподавания сохраняется, таким образом, и на этой ступени. В преподавании здесь возможен, впрочем, ряд мелких улучшений: предметы учителем обносятся, хотя обычно на руки еще не даются; так, например, термометр показывают ученикам только издали... Тем не менее подобное нововведение этой ступени все же существенно изменяет организацию вспомогательных учреждений школы. Возникает необходимость организации хранилища пособий (школьного кабинета), изменяется также и классная обстановка. Многие товарищи, наверное, помнят, какую помеху представляла для классных демонстраций нелепая покатая поверхность отживших свой век кафедр, с которыми школа, в угоду нарождающемуся в начале столетия природоведению, должна была расставаться, что, впрочем, делала она не спеша. Методика естествоведения этой ступени требует замены кафедры, этого символа средостенья между классом и учителем, преподавательским столом, пригодным для соответствующих опытов. Уничтожение кафедры указывает на то, что новая школа порывает со старыми традициями, и как бы свидетельствует о разрыве с наследием средневековой— схоластической, вербальной и догматической школой. Класс еще больше оживляется привнесением в его обстановку различных технических приспособлений (подставок, полок, шкафов, водопровода и т. п.).

Все же для царства «слова» и господства непререкаемого авторитета учебника остается широкое поле, а для активного проявления детьми своих душевных сил, наоборот, крайне суженные и ограниченные возможности. Задача последующих ступеней постепенно переносить центр тяжести работы с пассивной

зубрежки на активную проработку учебного материала учащимися.

Важным достижением четвертой ступени является, хотя и поверхностное, но все же непосредственное ознакомление учащихся с фактом. Но факт еще находится на некотором расстоянии от учащихся и воспроизводится пока только учителем. Дальнейшие успехи методики стоят в связи с усилением степени близости и установлением тесного контакта учащихся с изучаемыми фактами, на которых они могут упражнять свои душевные способности и органы чувств, производя самостоятельно исследования и эксперименты. Постановка демонстраций на этой—четвертой—ступени обычно протекает по такой схеме. Учитель говорит: «сегодня я вам покажу, что из мрамора выделяются, при действии на него кислотой, пузырьки газа—углекислоты». И дальше учитель, взявши соответствующий прибор, рассказывает о том, что кладет в прибор мрамор, наливает кислоту и собирает газ, указывая на пузырьки газа; при этом он утверждает, что горящая лучина в этом газе погаснет и показывает это ученикам...

При подобной постановке урока учитель ставит себе задачу дать «знания» о мраморе и углекислоте, но в его постановке «опыта» мы не видим тех фаз, которые обычно должны иметь место в действительном опыте-испытании, когда возникшая определенная проблема побуждает искать ответ на поставленный вопрос, причем испытатель исходит из предварительно составленной гипотезы и в результате опыта получает новое для себя знание. Этот процесс в целом, богатый по разнообразию и характеру умственной работы, в школьной практике являлся бы весьма ценным средством формального развития ума, что совершенно теряется в догматической обстановке занятий на рассматриваемой ступени. Учитель, озабоченный сообщением «знаний» о мраморе, не только не использует данный факт в целях указанного формального развития учащихся, но не принимает мер даже к более близкому контакту учеников с этим

фактом. Он даже «побоится» дать на руки прибор, да, может быть, даже сочтет это и лишним, так как и без этого видно сразу все, и весь класс скорее познакомится с прибором.

Если на первых трех ступенях факт не допускался в класс, и всегда между учениками и фактом вырастала стена, в виде слов учебника или учителя, то и здесь мы констатируем некоторую боязнь столкнуть непосредственно учащихся с фактами; на этой ступени учитель весьма осторожно, только издали, показывает факт...

Вместо того, чтобы вызвать в учащихся, по крайней мере, суждение о принесенных в класс коллекциях и других объектах, правоверный учитель-догматик торопится скорее рассказать детям, «объяснить» им все, что полагается по данному вопросу программы, заставляя детей только пассивно внимать. Учитель как бы спешит предотвратить хотя бы слабую попытку учащихся проявить самостоятельность.

Не останавливаясь на истории развития наглядного метода преподавания вообще, мы хотим тем не менее несколько осветить его развитие в малом временном масштабе трех — четырех последних десятилетий практики русской школы и посмотреть, в какой мере средний русский учитель подошел к проблеме наглядного метода и в какой мере он им овладел.

Наглядный метод обучения можно использовать в разной степени углубления. В одних случаях—а такие случаи как раз и наиболее часты в нашей школьной жизни — применение наглядного метода обучения связано с выработкой у учащихся наглядного представления данного конкретного факта или предмета. В других случаях этот метод может явиться «основным методом всего обучения», каким считал его Песталоцци, и каким он редко является в школьной практике.

Наглядный метод в обычной нашей практике не соответствует также наглядному методу в понимании

Фребеля, который требовал широкого применения собственноручного изготовления изучаемых объектов. В понимании русского учителя такое толкование наглядного обучения связано уже с высшими достижениями, которые нами и помещены на высших ступенях лестницы, соответствующих активной трудовой школе. Наглядность для нашего учителя первых четырех ступеней лестницы методических достижений еще не является основой формального развития учащегося, ибо вся оффициальная политика направляла его мысли и усилия в сторону материальную, в сторону изучения предписанного и строго определенного учебного материала. Таким образом, метод наглядного обучения в большей степени нашел применение в практике «косвенной» наглядности при изучении вещей, т. е. в области усвоения конкретных знаний, а не в области формальной стороны развития душевных сил детей. Ограничительное применение на этой ступени имеет наглядный метод и в следующем отношении. Термин «наглядный» говорит о наблюдениях посредством органа зрения, тогда как на самом деле, на ряду с органами зрения могут и должны быть привлечены, конечно, и другие органы восприятий: орган слуха, аппарат осязательный, органы термических, кинетических, обонятельных, вкусовых и других ощущений, что наша школа очень слабо отразила в своей практике.

Наряду с этим уместно отметить и частные случаи злоупотребления «наглядностью», случаи, когда самая наглядность переоценивается учительством и превращается из средства в самоцель.

Наглядность нужно считать одним из подходов для создания условий работы мышления. Если данный предмет лишен минимума наглядности, он не вызывает работы,—ум пассивен; если данный предмет, наоборот, черезчур нагляден, о нем все уже известно, и он ясен до очевидности,—для мышления опять нет места. Элемент наглядности учителем должен доводиться до такой степени, чтобы оставалось поле для

творческой способности воображения, чтобы имело место сочетание работы внешних чувств и ума.

Следует сказать и о том, что наглядный метод обучения, по мысли разрабатывавших этот метод авторов, должен был побуждать детей к деятельности. Но едва ли было бы правильно сказать, что наша школа много преуспела в этом в пережитый период и использовала наглядный метод в этих соображениях. Воображаемому нами учителю, поднимающемуся по ступеням лестницы достижений, в виду незначительных пока успехов в отношении применения наглядного метода, придется еще преодолеть три — четыре следующие ступени, чтобы подняться на такую высоту методического успеха, когда он явится действительно достаточно подготовленным для работы в трудовой школе. Ему нужно научиться использовать наглядный метод не только в сфере собственного наглядного объяснения уроков, но также в самый процесс обучения внести элемент наглядного метода (см. V-ую ступень). На шестой и седьмой ступени, пользуясь такими средствами, как практические занятия и экскурсии, учитель упражняется в овладении значительными достижениями, связанными с практикой наглядного метода, используя его как средство в целях развития наблюдательности и внимания учащихся, усиления его устойчивости, развивая любознательность детей, направляя и поддерживая их инстинкт любопытства, заставляя учащихся анализировать предметы и явления, учитель работает над улучшением и развитием мыслительного аппарата детей. Наконец, на восьмой ступени учитель будет упражняться на опыте «лабораторного урока» в том, как нужно использовать метод наглядного обучения для подготовки учащихся к пониманию научного метода, духа и характера научного исследования, или, как говорит Гастон Ришар («Экспериментальная педагогика»), для подготовки мысли к высшим методам, направляя ум детей от вещей на свойства, и от явлений на соотношения. «Таким образом», говорит он, «учитель подготовляет

детей к пониманию двух понятий — качества и закона, на которые опирается, в общем, вся научная и философская культура. Способность наблюдать—исходная точка всякого метода, и без нее способность рассуждать не приведет к истине».

5. Пятая ступень. Если до сих пор прогресс методических достижений стоял в связи с проведением в школьной практике начал наглядности и предметности в объяснениях преподавателя, то дальнейшие успехи связаны с применением в школьном деле принципов, которые свидетельствуют о желании сделать наглядным не только объясннние преподавателя, но и все обучение вообще, о чем свидетельствуют попытки привлечь активность учащихся в несравненно большей степени, чем это имело место раньше, на предыдущих ступенях.

Предположим, что урок протекает по одному из трех следующих или подходящих к ним образцов. Учитель приносит в класс карту и, вместо того, чтобы непосредственно приступить к своим «объяснениям», предлагает учащимся предварительно рассказать все, что они могут извлечь из карты о данной стране, пользуясь картографическими обозначениями, и только после этого делает свои дополнения, поправки и разъяснения. Или урок протекает так: учитель приносит в класс анатомический препарат, скелет, чучело, модель, живое растение или животное, или группу пособий и предлагает детям рассматривать их и, вспоминая свой предыдущий жизненный опыт в отношении этих предметов, высказываться о них; учитель руководит этой работой и помогает учащимся формулировать их мысли, и только после этого делает свои дополнения... Или, наконец, урок протекает следующим образом: учитель делает эксперимент, но не поясняет, а предлагает детям наблюдать и описывать то, что они видят, следя за тем, что происходит перед ними.

Существенным плюсом и дидактическим успехом по сравнению с предыдущими ступенями является то обстоятельство, что ф а к т не только допускается

в класс, как средство педагогического воздействия, но, кроме того, учащимся предлагается извлечь знания из него непосредственно; для этой цели из органов чувств привлекают, главным образом, глаза и слух, тогда как руки и другие органы еще не использованы в целях педагогического воздействия; трудовой процесс пока протекает односторонне и будет оценен полнее только на следующих ступенях. Ученикам дают ближе ознакомиться с объектами, подводят к столу, на котором они расположены, подносят их ближе к учащимся.

Сравнивая цели предыдущей ступени и этой, мы находим новый элемент в них: тогда, как раньше преимущественной целью было сообщение учащимся только «знаний», т. е. господствовали преимущественно цели обучения, теперь, учитель начинает заботиться и о развитии душевных способностей детей. Он побуждает их наблюдать, разбираться в явлениях, требует рассказа не только о прочитанном и услышанном, но и о том, что они сами видели и наблюдали; не давая готовых описаний и определений, учитель предлагает ученикам самостоятельно делать их и выводить свои заключения. Таким образом, создается попытка подойти к учебному материалу не только, как к самоцели, но и как к средству для более значительных воспитательных целей. Заметим только и подчеркнем, что все же учитель продолжает исходить из определенной схемы программы, разработанной в курсах природоведения или географии—программы, часто навязываемой детям, взятой не из круга предметов и явлений, близких им, не из круга их «опыта», их «родины», а привнесенной к ним извне, свыше.

Здесь, на пороге наших восхождений к активной школе и ее трудовым методам, уместно вспомнить заветы великих педагогов, которые зачастую так упорно не принимаются к исполнению нашей школой. Амос Коменский еще в XVII веке осуждал одностороннее стремление учителей к накоплению у своих учеников только знаний. Он гово-

рил, что в человеке следует развивать ум, волю и сердце (чувства), тогда как, по его мнению, «умы учащихся наполняют шелухой слов, вывесками и чадом мнений, а не истинным знанием вещей; школы показывают не самые вещи, каковы они есть сами по себе, но то, что о том или другом предмете пишет, думает, один, другой, четвертый, десятый... Школы учат смотреть чужими глазами, разуметь чужим рассудком». Прибавим к этому еще мнение Ж. Ж. Руссо, что «учить думать нужно, упражняя наши члены, чувства и органы, которые суть инструменты нашего ума; тогда учитель не рискует приучать ум к раболепному подчинению авторитету».

Подводя итоги успехам пятой ступени, мы отметим следующее: класс сравнительно мало изменился, базой является научно-установленный факт; школа признает авторитет отдельных научных дисциплин не только в области установления этих фактов и их освещения, но и в области их группировки в учебные программы. Программы составляются в зависимости от соответствующих отделов и частей университетских курсов; педагогические цели школы подчинены требованиям университетских дисциплин. Научно установленный (мы хотим сказать: установленный где-то, вне детской среды, т. е. преподнесенный свыше), факт должен быть не столько «объяснен» учителем, сколько усвоен согласно принципам «наглядности и предметности» учащимися,—таков лозунг этой ступени.

Научно установленные факты зафиксированы и собраны в рамках учебного предмета, резко отграниченного от других учебных предметов....

6. Шестая ступень. Дальнейшие успехи методических достижений связаны с стремлением углубить «наглядность и предметность» не столько в области объяснений учителя, сколько в области самообучения учащихся. Центр тяжести проработки материала перемещается с преподавательских «объяснений» на активную работу, на трудовые процессы учащихся. Детям показывают предметы не издали, а дают в

руки, причем призывают учащихся всесторонне ознакомиться с объектом. Они должны смотреть, щупать, обонять, слушать, взвешивать на руке, царапать, отламывать (конечно, в зависимости от качества предмета и характера коллекции), затем зарисовывать (с натуры, с картины, по воспоминанию), чертить эскизы, планы, разрезы; должны уметь воспроизвести демонстрацию (опыт), сделать анатомическое вскрытие и т. д.

Мы подошли к весьма важному моменту в истории развития методики природоведения—к организации практических занятий; учащимся, кроме того, рекомендуется воспроизводить несложные приборы, лепить рельефы местности, фигурки изучаемых животных, составлять диаграммы и т. д. Пред нами вырисовывается новый план занятий, при котором у детей складывается углубленное наглядное представление об изучаемом факте, и эта наглядность родится не на основании только «наглядного объяснения» учителя, но в углубленном «наглядном»—самостоятельном изучении, связанном с непосредственными упражнениями. В данном случае мы действительно имеем непосредственное наблюдение над фактом, а не заучивание чужих слов и мнений о факте, а в связи с этим и более богатые условия для умственного и общего развития учащихся. При помощи указанных занятий, постановки опытов и ручного труда, лепки, наблюдений за животными, зарисовывания и других аналогичных работ, мы обогащаем школьную практику средствами для развития способностей сравнивать, отвлекать, искать причинную зависимость, делать выводы, находить следствия и т. д., упражняем все органы чувств, приучаем сосредоточивать внимание, тем самым повышая интерес к изучению, и способствуем развитию самостоятельности мышления вообще.

Что касается словесного выявления учащимися знаний, то, конечно, оно существует и на этой ступени, как и на всех остальных, но получает углубленное значение. Словом ученика пользуется учи-

тель не для того только, чтобы услышать передачу своих слов, но чтобы узнать, правильное ли понятие составил ученик о данных объектах после исследования и изучения их. Сама фразеология углубляется и расширяется далеко за пределы учебника и шаблонных фраз: она приближается к живому языку и формируется на материале, обогащающем ее... То же нужно сказать и о письме, которое, в соответствии с новым характером занятий, получает опять-таки иные формы. К письму прибегают не для переложения мыслей учебника или учителя, а оно должно являться или сочинением в собственном смысле слова, или протоколом практических занятий, дневником наблюдений, описанием животного, сравнением изучаемых объектов и т. д., при условии, что каждая такая работа проведена самостоятельно и вызвана известным умственным переживанием.

На этой ступени мы находимся всецело в сфере «природоведческих» взглядов. Первые шаги природоведения были связаны с углублением проблемы «наглядного объяснения»; в методике природоведения и практике школы оно получило свою разработку на конкретных фактах, приведя к более широкой постановке методов «наглядного обучения». В таком виде это завоевание педагогической мысли воспринимается школой следующего, более прогрессивного типа — активной трудовой школой. Но на этой ступени мы видим только слабые попытки привлечь в школьную практику трудовой процесс, как средство педагогического воздействия. Трудовой школьный процесс, как метод, широко и глубоко охватывающий школу в ее отдельных занятиях и в общем ее строе, как сильное воспитательное средство вообще, и как организующее начало системы социального воспитания в частности, еще не получил свое важное значение в школе этой, по нашему счету, шестой ступени.

Те нововедения, которые отмечены нами при описании этой ступени, весьма существенно отражаются на всей организации школьного дела. Классная об-

тановка в корне перестраивается. Вслед за кафедрой должна покинуть класс и парта; ученик сидит за столом с горизонтальной доской, так как ему нужен такой стол и для эксперимента, и для удобного расположения препаратов, и для лепки, и для ручного труда. Класс, как таковой, уступает место классу-лаборатории. Кабинеты значительно расширяются, так как школа нуждается в многокомплектных наборах коллекций, приборов, анатомических препаратов, оптических средств (луп и микроскопов), простейших инструментов для ручного труда, досок для лепки, ящиков для глины, в газовой и водопроводной проводке и т. д. Желательны выделения отдельных помещений-лабораторий, хотя возможны и многообразные сочетания класса и лаборатории в зависимости от материальных средств. Учитель из учителя-преподавателя по преимуществу делается в большей степени учителем-руководителем.

Учебник остается, но наряду с ним начинают фигурировать различные руководства для практических занятий. Тетради при работах существенно необходимы. Учебный план в школе в этой ступени расширяется на счет практических занятий по изучению учащимися известных им ранее фактов, причем обращается внимание и на формальную сторону развития их душевных способностей. В общем же нужно отметить все-таки превалирование задачи материального порядка над задачей формального порядка, что выявляется и в строгом следовании определенным программам, позаимствованным из соответствующих университетских курсов.

7. Седьмая ступень. Постановка занятий в духе принципов «наглядности и предметности» неразрывно связана с обогащением школьных занятий практикой экскурсионного метода. Факт, подлежащий изучению, далеко не всегда может быть воспроизведен в школьной обстановке; для его наблюдения необходимо выйти из стен класса и искать его вне школы. Методика природоведения рекомендует пользоваться экскурсиями, как средством для боль-

шей наглядности изучения. Но, конечно, и экскурсию можно обесценить, как методическое средство, если провести ее применительно к догматическому методу. Это будет иметь место тогда, если учитель не вызовет активности детей для наблюдений и выводов, но будет рассказывать и «объяснять», как это он привык делать в классе при посредстве таблиц, на этот раз—стоя перед цветком или деревом. Дальнейшее, более углубленное значение экскурсии получают на следующих ступенях педагогических достижений, где они освещаются более значительной целью социального воспитания и играют более существенную роль в общей организации школьного дела. На седьмой ступени экскурсии пока являются, главным образом, иллюстрирующим средством к учебной программе, а если поставлено надлежащим образом и коллекционирование с монтировкой учащимися сборов, то и средством, аналогичным по своему дидактическому значению «практическим занятиям».

В школьной организации этой ступени мы находим новые вспомогательные учреждения в виде кабинета экскурсионного снаряжения и зародыша «школьного музея» (не кабинета), пополняемого учащимися. Возможно, что зарождается и школьная мастерская. Все это еще больше реформирует школу в духе принципов трудового начала, пока проникающего только эпизодически в школьную практику.

Преодолев семь ступеней своего педагогического развития, наш воображаемый учитель научился руководить наблюдением детей и анализом предметов и явлений путем отвлечения различных их признаков и свойств. Дети под руководством такого учителя, обучаются сравнивать и классифицировать объекты в отношении их качества, величины, цвета и формы. Но эти навыки все же не говорят о законченности воспитания, и сами они являются только средством для более значительного действия нашего духа, для рассуждения и мысли. Это не значит, что дети до сих пор не рассуждали,—они рассуждали, но только без специального систематического и методи-

ческого руководства в этом отношении, и учителю еще нужно учиться воспитывать и упражнять функцию рассуждения. Недостаточно детей научить наблюдать и анализировать, нужно учить их также и объединять, синтезировать свой опыт и выражать его в определенных суждениях.

Но задача подобного воспитания еще сложнее, так как, если в отношении воспитания наблюдательности и отвлечения признаков можно указать некоторые руководящие методы и схемы и предложить конкретный учебный материал, на котором сравнительно легко можно показать, как это лучше делать, то функция рассуждения, т. е. умение формулировать мысль в целом, не может быть выражена в определенных правилах. Научная логика здесь бессильна, и умение рассуждать стоит в прямой связи со степенью интеллектуального воспитания, о котором школа должна заботиться. Учителю нужно уметь побуждать детей искать истину, сокрытую от них, и одним из весьма важных средств для этого является лабораторный урок, который в школьных условиях позволяет установить в существеннейших моментах процесс научного искания и поставить ученика в положение исследователя. «Лабораторный урок» получает особое значение не только, как средство лучшего усвоения конкретных знаний, но и в отношении воспитания мышления.

> «Ученик должен находиться в положении делающего открытия, а не пассивно воспринимающего знания. Ученику предоставляется переоткрыть ту или иную истину».
>
> Юнг.

8. Восьмая ступень. Естественно-исторический метод. Лабораторный урок. Высшего развития методы природоведения («наглядность и предметность») достигают в той постановке занятий, которые Ягодовский и другие методисты-природоведы называют методом «Естественно-историческим», методист Райков—«Опытно-испытатель-

ным» и американские педагоги—методом «открытия вновь». Мы отсылаем читателя, интересующегося подробностями, к трудам этих авторов и ограничимся сравнительно краткими указаниями.

Естественно-исторический метод требует более тесного соприкосновения учащегося с объектами изучения и, что особенно важно, стремится поставить работу его ума в особые условия, в которых должны иметь место три фразы научного метода: во-первых, постановка проблемы, затем опыт или наблюдение и, в третьих, решение проблемы. В более осложненном случае мы имеем еще вставочные фазы, связанные с созданием гипотезы и ее проверкой.

Рассмотрим параллельно ведение практических занятий и ведение лабораторного урока, как принято называть занятия в духе естественно-исторического метода. Типичная постановка практических занятий, как ее рекомендуют методисты, и как она проводится учителями, приблизительно протекает так: до прихода учеников на столах разложены и выставлены соответствующие приборы и материалы; учитель объявляет, что сегодня ученики будут делать то, что было показано в классе в прошлый раз; ученики занимают места; достаточно дисциплинированные для этого, они ждут указаний учителя, который диктует им линию поведения: «возьмите пробирку, насыпьте столько-то соли, налейте столько-то воды, подогрейте до такой-то степени, смотрите... Что вы видите? Вылейте туда-то, положите пробирку туда-то, запишите» и т. д. Принципиальная разница между подобной «рецептурной» постановкой практических занятий и работой во время «лабораторного урока» заключается в том, что ученики в последнем случае не знают, к чему они придут, они выступают, как исследователи, открывающие новый факт. Они связаны, разумеется, техническими условиями, теми приборами, которые стоят уже на столе, или имеются в распоряжении лаборатории, связаны параграфом программы, но свободны в комбинировании частей

приборов, в их прилаживании, в пользовании инструментами, лампочкой и т. д.; в этих рамках они могут ставить себе частично проблемы и гипотезы, работая на определенно указанном им материале.

Какова же роль и положение учителя при занятиях по методу лабораторного урока? Он должен отказаться начинать урок с «объяснений» и сообщения тех истин, которые ученикам еще предстоит открыть в результате их собственных усилий. Учитель должен предоставить самим ученикам наблюдать самостоятельно предметы, факты, явления и процессы, производить эксперименты, на основании чего они и должны делать выводы. Учитель обязан давать руководящие сведения, касающиеся техники пользования теми приборами, аппаратами и инструментами, а равно и некоторыми свойствами тел (огнеопасные, взрывчатые, ядовитые вещества), которые в данном случае находятся в пользовании учеников. Он должен не бояться ошибок детей, не торопиться быстро их указывать и исправлять, а наоборот — ждать, чтобы дети сами обнаруживали источники своих ошибок. Только случаи резкого отклонения от поставленной цели могут побудить учителя обратить внимание на неправильный ход и помочь свернуть на верную дорогу. Учитель должен всякий раз добиваться отчетливости в каждой фазе работы.

Как уже было отмечено «лабораторный урок»— путь исканий, и в этом отношении он ведется по «эвристически - лабораторному методу».

Подведем итоги успехов природоведения, поскольку они выразились в методе «лабораторных уроков», — другими словами, отметим в какой степени и полноте затронута активность личности учеников в указанных занятиях. Принимая во внимание «материальную» сторону значения работы, мы можем отметить, что «лабораторные уроки» способствуют лучшему и более прочному усвоению учебного материала, далеко оставляя позади успехи преподавания с помощью карт, таблиц, рисунков и предметов, издали демонстрируемых учителем или поко-

ящихся на его столе. Самостоятельная работа с объектом, при которой ученик ставит его в те или иные условия, конечно, неизмеримо ценнее по сравнению с предыдущими способами обучения. Не в материальной стороне главное преимущество лабораторных уроков, — их особо важное значение заключается в развитии душевных способностей детей, т. е. в формальной стороне, в воспитании.

Пинкевич указывает следующие преимущества метода «лабораторных уроков» над другими методами:

Лабораторные уроки вызывают громадный деятельный интерес.

Лабораторные уроки вводят в практику обычной школьной умственной пассивной работы элемент движения органов, т. е. дают исход той жизненной энергии, которая так и рвется наружу у детей.

Лабораторные уроки заставляют работать органы внешних чувств в гораздо большей степени, чем это может иметь место при других методах.

Лабораторные уроки сочетают физическую деятельность с психической, координируют умственную деятельность с деятельностью органов чувств и органов движения, научают самостоятельному труду, дают умение сознательно работать дают ряд навыков, весьма полезных в дальнейших работах ученика.

Самостоятельные занятия совершенствуют органы чувств и приучают к точным рассчитанным движениям.

Лабораторные уроки дают возможность учителю ближе подойти к ученику, понять его, и сообразно этому индивидуализировать свои педагогические приемы.

Наконец, лабораторные уроки имеют известное нравственное значение (осторожность, внимание, уступчивость и помощь в отношении к работающему рядом соседу-товарищу).

Обозревая два марша лестницы от первой до восьмой ступени включительно, мы должны отметить весьма значительный сдвиг, как в области школьной организации вообще, так и в отношении методики предмета в частности. Учитель-преподаватель преобразовался в учителя-руководителя, и в значительной степени в учителя-воспитателя. Ученик из внимающего и прилежно повторяющего чужие мысли вырос в маленького исследователя и открывателя новых для него истин. Класс с кафедрой и партами отошел в область прошлого; на смену ему появился класс—лаборатория, приспособленный для соответствующих занятий. При этом классе-лаборатории возник ряд учреждений, как, например, кабинет пособий, аквариум, террариум, вивариум, кабинет экскурсионного снаряжения и т. д. Учебник из самодовлеющего средства преобразуется в пособие второстепенного значения (на случай пропуска уроков, для повторения, для справок). Наряду с ним в практику вводятся различные руководства по производству тех или других экспериментов, по собиранию и монтажу коллекций, справочники и т. д.

Но прогресс в отношении методов почти не коснулся содержания учебного материала, программы и рамок учебного предмета. По прежнему это материал, позаимствованный авторами-природоведами из университетских конспектов, — материал, по существу чуждый детям, как по своему содержанию, так и по схеме расположения. Подобно тому, как в начале нынешнего столетия педагогическая мысль, а в некоторой части — и практическая педагогика, резко начала отходить от вербально - догматического метода и в 15—20 лет сделала весьма большие успехи, создав то направление, которое мы называем «природоведческим», так на пороге двадцатых годов мы можем отметить явно обозначившееся направление педагогической мысли, которое, базируясь на данных психологии и социальной педагогики, отчасти и биологии, подвергает критике содержание учебного материала и целесообразность содержания учебных

программ, принимаемых природоведами. Этот ближайший период развития педагогической мысли мы позволим себе называть родиноведческим.

Родиноведение устремляет свое внимание на материал родины и передвигает центр своего воздействия из области материальной стороны обучения в область формального развития души и тела учащихся в гораздо большей степени, чем это возможно в рамках природоведения. (см. главу «Природоведение и родиноведение»).

Родиноведение, строя систему занятий, удовлетворяющую требованиям психологии возраста, начинает свою работу с критики источника учебного материала.

Мы поднялись от вербального преподавания к лабораторным урокам, или урокам научного метода. Но впереди еще дальнейший путь совершенствования учителя, ибо он еще пока не затронул других сторон личности ребенка и пока вращался главным образом в области исключительного воздействия на интеллект.

Откладывая рассмотрение последующих достижений на девятой и дальнейших ступенях, которые уже освещаются иными принципами, по сравнению с принципами, природоведов, мы проследим еще раз, по приводимей ниже таблице (стр. 106—107), как учитель по мере восхождения по ступеням лестницы его методического достижения, меняет постепенно базу школьного процесса, с одной стороны, и расширяет поле деятельности учащихся—с другой.

Лестница методических

Марш I. Школа вербальная.		Марш II—от вербальной школы к от школы материальных целей	
Школа пассивного внимания и прилежного заучивания.		Школа резко обособленных учеб	
Ступень I. Метод ВЕРБАЛЬНО-ДОГМАТИЧЕСКИЙ.	Ступень II. Метод ВЕРБАЛЬНО-ДОГМАТИЧЕСКИЙ.	Ступень III. Метод НАГЛЯДНОГО ОБЪЯСНЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.	Ступень IV. Метод ПРЕДМЕТНОГО ОБЪЯСНЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.
Учитель—преподаватель.	*Учитель—преподаватель.*	*Учитель—преподиватель.*	*Учитель—преподаватель.*
Класс с голыми стенами; парты; кафедра; учебники без иллюстраций. Школа базируется на изучении чужих мнений о фактах, не допуская самостоятельной оценки факта учащимися. Поле деятельности учащихся ограничено словом учителя и текстом учебника. *„Умы учащихся наполняются шелухой слов, вывесками, чадом мнений, а не истинным знанием вещей“.* **А. Коменский.**	Класс с голыми стенами; парты; кафедра, учебники без иллюстраций. База школы та же, но допускается расширение поля деятельности учащихся на счет случайных детских восприятий в прошлом, о которых они могут вспомнить в классе.	Классная обстановка та же, но по стенам таблицы, картины, карты; учебник с иллюстрациями. База та же, но поле деятельности учащихся расширяется созерцанием изображения факта или его схемы, как он воспринимается учителем или авторами учебников и составителями классных таблиц.	Классная обстановка изменяется: вместо кафедры — преподавательский стол с приспособлениями для классных демонстраций; парты; кабинет пособий; учебник иллюстрированный. Школа продолжает базироваться на изучении чужих мнений о фактах, но в практику классных занятий вводится созерцание самого факта в целях иллюстрации и подтверждения мнения учителя или автора учебника о данном факте. Вследствие этого несколько расширяется поле деятельности учащихся.

школе «лабораторного урока» и естественно-исторического метода, к школе, в которой превалируют цели формального порядка.

ных предметов с строго фиксированным учебным материалом.

Ступень V. Метод углубленного НАГЛЯДНОГО ОБУЧЕНИЯ. (Переходная ступень).	Ступень VI. Метод ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ	Ступень VII. Метод ЭКСКУРСИОННЫЙ.	Ступень VIII. Метод ЕСТЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЙ или МЕТОД ЛАБОРАТОРН. УРОКА.
Учитель—преподаватель.	*Учитель—преподаватель.*	*Учитель—преподаватель и руководитель.*	*Учитель—преподаватель и руководитель.*
			Класс—лаборатория; столы для учащихся; наборы инструментов и приборов; материалы для лепки и друг. видов изобразительных искусств. Учебник отходит на второе место (его отчасти заменяют руководства для занятий и популярная литература.)
		Классная—лаборатория. Кабинет экскурсионного снаряжения. Приспособления для монтировки коллекций. Зарождается школьный музей, пополняемый учащимися.	
	Класс превращается в класс-лабораторию. Кабинет с многокомплектными наборами инструментов оборудован столами для практических занятий. У учащихся, кроме учебника, руководство для практических занятий и тетрадь для протоколирования занятий с зарисовыванием.		
Классная обстановка та же. Учебник иллюстрированный, у учащихся тетради для зарисовывания, зачерчивания и записей.			
Школа начинает переносить центр тяжести занятий с изучений чужих мнений в сторону более самостоятельной оценки и более углубленного восприятия фактов учащимися. Поле деятельности учащихся расширяется в процессе более глубокого изучения факта в классной обстановке.	Школа делает дальнейший шаг в сторону большей активности учащихся, расширяет поле их деятельности, заставляя воспроизводить уже показанный учителем факт, а потому и известный детям из предшествующих уроков.	Школа, расширяя сферу фактов, с которыми учащиеся могли бы входить в контакт, выводит их из стен класса и побуждает воспринимать физический или биологический факт природы в его естественных условиях, благодаря чему значительно расширяется поле деятельности учащихся.	Школа, ограничивая роль влияния на детей чужих мнений и отводя им соответствующее место и размер в дидактическом процессе, фиксирует свое внимание и направляет свои усилия на особый характер проработки учебного материала, требуя от учащихся самостоятельного открытия и установления подлежащего изучению факта, благодаря этому еще больше расширяется поле их деятельности. *„Ученик должен находиться в положении делающего открытия, а не пассивно воспринимать знания. Ученику предоставляется переоткрыть ту или иную истину“.* Юнг.

ГЛАВА V.

Природоведение и родиноведение.

1. Учебные предметы старой школы и родиноведение. Наша многопредметная перегруженная школа, в организации которой современная педагогическая мысль вскрывает так много несоответствия, с данными психологии и биологии, и так мало желания учитывать усложнение и изменение социальных условий, резко обособляет три группы учебных предметов — гуманитарную, математическую и естественно - историческую. Каждой из этих групп, подразделенных в свою очередь на ряд обособленных учебных предметов, приписывается особый характер воздействия на детей.

Уместность и правильность подобного расчленения, принципиально отстаиваемого старой школой, делается сомнительной, если не для всех трех ступеней, то для первой и в значительной степени для второй, когда мы подойдем к этому вопросу с точки зрения тех течений психологической мысли, которые не склонны рассматривать человеческую «душу» расчлененной на свои, якобы резко «обособленные элементы» (ум, чувство и воля). Если мы учтем, что отдельные стороны «души» находятся в сложном взаимоотношении между собой, и рост ее в одном отношении протекает в зависимости от роста в других отношениях, то организация школы, построенной по принципу сепаратного воздействия на развитие детей при посредстве обособленных учебных предметов, не может считаться правильной.

В силу отмеченного соображения психологического характера, распределение учебного материала по предметам, вместо принципиального значения, ка-

кое ему придает старая школа, в условиях работы новой школы получает значение скорее только технически неизбежного момента. Оно диктуется теми соображениями, что различные навыки, умения и знания, которые приобретаются при определенного характера упражнениях, требуют выделения особых часов для той или иной работы. Родиноведение найдет место только в школе, сделавшей значительную уступку в смысле раскрепощения учебного материала от замыкающих его рамок учебных предметов.

Старая школа, приняв, как исходный пункт, логическую схему деления знаний современного человечества, применяет эту схему и в отношении тех, кому предстоит еще пройти длинный путь к овладению этими знаниями. Многими мыслится единственно правильным то распределение материала, которое знает старая педагогика: родной яз., арифметика, география, история, естествознание, чистописание, рисование и т. д. Новая школа мыслит иные подходы к расположению материала и иные комбинации его. В новой школе все эти обычные параграфы, главы и пункты старых программ, удовлетворяющие требованиям уже развившегося ума, должны будут существенно измениться, согласуясь с интеллектом «развивающегося человека». Нужно же, наконец, начать приводить в жизнь то положение, которое высказал еще Монтень, рекомендуя переносить внимание с преподаваемого предмета на ученика.

Практика школьной жизни уже сделала несколько шагов в этом направлении. Если мы не ошибаемся, то в отношении средних школ объединение учебного материала начали проводить с упразднения самостоятельного учебного предмета — чистописания. Многие методисты высказались за упразднение чистописания, как отдельного предмета, так как практика постоянно показывает нам, что психология детей в отношении конкретности предъявляемых к ним требований очень зорко следит за тем, чего именно от них хотят в данном случае и что им надлежит делать в первую очередь. Ученик может чисто писать

на уроке «чистописания» и разрешает себе писать неряшливо при записывании условий задачи; он правильно решает задачу на уроке арифметики и небрежен в вычислениях на уроке географии и т. д. Затем начали сливать материал арифметики с материалом начальной геометрии; рисование, когда речь зашла об иллюстративном рисовании и о нужной для этого графической грамотности, которую нужно проявить в отношении географического и естественно - исторического материала и в отношении родного языка, по крайней мере, на первой ступени, потеряло в значительной степени смысл отдельного предмета, оставаясь таковым в силу технических условий. История также, поскольку школа должна ставить своей задачей развитие у детей исторического понимания событий и умения подходить к ним с историческим масштабом, тесно соприкасается как с историей первобытной культуры, так и с современной культурой, и тем самым должна значительно выходить из рамок учебного предмета, как его понимает старая школа. Настойчиво говорят о согласовании словесности и истории. О слиянии материала географии и естествознания говорить уже не приходится, так как обычно эти предметы поручаются одному и тому же лицу, и преподаватели часто перегруппировывают материал сообразно удобству его прохождения и освещения на уроках того или иного наименования. Отметим течение среди преподавателей математики, известное под названием фюзионизма (слияние), которое считает целесообразным в учебной программе сочетать элементы отдельных математических дисциплин. То же нужно сказать о целесообразности слияния физики и химии в один общий курс для средней школы.

В практике средних школ получает признание также и принцип объединения усилий преподавателей разных предметов, направленных на разработку общей темы. Такой темой, скажем к примеру, могла бы быть: «Волга, — великая русская река». Каждый преподаватель — словесник, историк, математик, естественник, географ, рисовальщик, чертежник, учи-

тель пения и музыки могли бы фиксировать внимание учащихся на соответствующих сторонах вопроса. Результаты подобной разработки данной темы можно объединить в соответствующем литературно-музыкальном вечере. При подобной постановке образ великой русской реки явится глубоким, широким и богатым... Но не только в этом польза подобной разработки; весьма важно с принципиальной стороны сталкивать учащихся с объектом изучения в том виде, как он представлен в натуре, не расчлененным, не раздробленным, т. е. в синтетическом, в начале, может быть, и узком охвате в сознании учащихся, и привести их к процессу анализа целого, выясняя попутно задачи отдельных наук и их отделов.

Во всех этих случаях мы видим попытку педагогически правильно подойти к учащимся и внести коррективы в распределение учебного материала, которое диктуется схемами научных дисциплин. Родиноведение в этом отношении стремится быть последовательнее и радикальнее, склонясь к необходимости в большей мере подвергнуть критике существующее отношение и расположение учебного материала, в частности и материала природоведения.

2. Итоги «природоведческого» направления и роль естествоведения в истории русской школы.

«Естественно - историческая методика», говорит Пинкевич, «разработана с достаточной полнотой, и многое, повидимому, в ней нашло окончательное решение». Такое заключение методиста мы считаем весьма справедливым и полагаем, что его книга в третьем издании (1917 г.) как раз и является такой исчерпывающей сводкой успехов педагогической мысли «природоведческого» периода, так плодотворно работавшей в течение начала нашего столетия. Мы думаем, что пришло время, когда природоведение, помянув добрым словом своего отца, А. Я. Герда, может праздновать свое совершеннолетие, не без гордости осматривая пройденный путь.

Сделав очень много в области разработки методов наглядного обучения, природоведение по существу осталось при том же материале, который был положен в основу программ Гердом, и тем ограничило свои возможности педагогического воздействия. Это известная триада: мертвая природа (земля, воздух и вода), живая природа (растения и животные) и человек. Но разработав одну сторону и дойдя до признания необходимости организации занятий в духе «научного метода», педагогическая мысль должна уже с точки зрения дальнейшего расширения возможностей и дальнейших успехов этого метода пересмотреть и вопрос об учебном материале как таковом.

Эту последнюю проблему предстоит разработать и разрешить направлению педагогической мысли, которое мы уже назвали «родиноведческим».

Мы считаем это название наиболее подходящим по той причине, что главное устремление внимания в поисках учебного материала направляется при этом в сферу родины. Источник учебного материала является одним из обстоятельств разграничения природоведения и родиноведения. Базирующееся на активности, родиноведение предлагает учителю, взамен уже схематизированного, готового, и закругленного учебного материала природоведения, искать нужные и пригодные для занятий объекты не в конспектах университетских курсов, а в богатой сокровищнице родины учащихся. Родиноведение, принимая «лабораторный урок» и «естественно-исторический» метод природоведения, понимая его, как вообще «научный метод», предлагает дальнейшую разработку методики перенести в сферу анализа учебного материала и схем соответствующих программ. В этом мы видим основную проблему родиноведения. Этому вопросу мы посвящаем соответствующую главу; здесь же мы коснемся вопроса о роли естествоведения в истории русской школы и остановимся на расхождениях при постановке целей между природоведами и родиноведами.

До сих пор, учитывая рост успехов методической разработки вообще, мы исходили из учета успехов методики природоведения, но аналогичный рост воззрений можно отметить и в трудах методистов других учебных предметов. Мы не можем останавливаться здесь на изложении этой истории и отметим только значение природоведения для развития других предметов.

Правительственная педагогическая политика вербального периода школы, как видно из истории русской педагогики, в противовес общественному мнению, упорно оберегала школу от естествознания, справедливо усматривая в нем революционизирующее начало. И, действительно, едва протиснувшись в школу, естествоведение влило живительную струю, которая весьма быстро оказала влияние на положение многих других предметов и вообще на всю школьную организацию в целом.

Это оно, естествоведение, сдвинуло школу с пути вербального метода, это оно указало пути к «наглядности», «предметности» и сейчас продолжает еще оказывать большое влияние, толкая современную школу вперед в направлении к активной школе. С другой стороны, естествознание мало-по-малу проникло в сферу других предметов, в свою очередь допустив и вмешательство этих учебных предметов в свою область. Естествоведение отвоевало от филологов географию, обогатив содержание этого учебного предмета. Начав свои экскурсии, оно вывело из класса и историка, и математика, и учителя родного языка на поиски жизненного, свежего материала. Это оно оживило материал задачников, само уделяя большое внимание и геометрическим и другим видам математических упражнений. Это оно оказало большое влияние на постановку рисования, предъявив ряд требований, в связи с своими задачами, к этому учебному предмету.

С удовольствем можем привести указание известных методистов не нашей специальности — Н. М. Соколова и Г. Г. Тумина (см. их книгу—

«Кабинет родного языка»), на первенствующую роль естествознания в рассматриваемой нами истории. Указанные нами педагоги и методисты родного языка, между прочим, говорят следующее: «Внимательные наблюдатели знают, конечно, о той необычайно плодотворной работе, которая в несколько лет поставила методику естествознания на необычайную высоту. Ту же картину можно найти и в области методики математики. Настал черед и за одним из важнейших предметов в школе — родным языком».

3. Природоведение и «жизненность» школы. Время усиленной разработки методики природоведения совпадает с периодом борьбы прогрессивных кругов учительства, общества и различных научных и общественных организаций с оффициальной политикой в деле народного образования по вопросу о классицизме, заполнившем в свое время гимназии. Противники классического образования являлись сторонниками реального образования, понимая под этим образованием усиленное изучение учебных предметов с естественно - историческим материалом. В этом сторонники реформы видели «жизненность» школы.

Мы думаем, что, если в данном случае имелось в виду подойти к решению проблемы «жизненной» школы, то отмеченное общественное течение—антиклассицизм—тоже представляет собой крайность, противоположную классицизму, и не решает вопроса. Общественная мысль фиксировала свое внимание на естествознании, но естествознание само по себе еще не может гарантировать «жизненность» школы. В педагогических воззрениях общества установилась на некоторое время своего рода гегемония естествознания.

Критерий реальности, жизненности школы, ее естественности нужно искать не в соответствии ее программ с той или иной научной дисциплиной или отраслью человеческого знания, но в соответствии учебного материала с условиями родины детей, той физической и культурно-социальной среды, в которой

они проводят свои ученические годы. Вследствие этого элемент природы, качественно и количественно, с одной стороны, и элемент культуры, с другой, в разных школах, естественно, должны быть разными. Преобладание учебного материала из природы в городских школах, где дети живут, чувствуют, мыслят и поступают обычно вне впечатлений от объектов и явлений природы, сделало бы такую городскую школу не жизненной. Если детям, вместо пения птиц, приходится слушать гудки автомобилей и фабричные свистки, вместо порхания бабочек—наблюдать полеты аэропланов, вместо поэтического костра «ночного»—пользоваться печкой, отапливаемой каменным углем, а то и просто паровым отоплением, вместо ветерка рощи и полей—освежать себя электрическим вентилятором, вместо любования великолепными заходами и восходами солнца — наблюдать регулярное освещение улиц электрическими фонарями; если их взор не останавливается на природных пейзажах, а упирается в витрины магазинов, в позеленевшие от сырости стены, в фасады небоскребов и изредка останавливается на прилизанной зелени городских скверов и бульваров; если их душа, зажатая в тисках города, не знает приволья степей и тени лесов; если их взор не ласкают водные пространства рек, озер и морей,—не стучитесь в их душу с материалом «природы»: она будет слепа и нема к нему.

Глубоко прав Гансберг, когда в своей книге: «Творческая работа»—говорит: «Школа не должна приниматься за то, чего она не может довести до конца. Мы совершенно игнорируем ее природу, если, например, поставим ей задачу искусственно приблизить городских детей при помощи картинок, препаратов и «питомников» к «природе», от которой детей все больше и больше удаляет городская среда. Школа должна считаться с фактическим положением вещей и итти нога в ногу с развитием жизненных отношений своих учеников. Она должна принять действительную жизнь, как нечто данное, обогатить ее внутренним миром фантазии и углубить при помощи философского образования».

Пока не разрешена проблема загородной школы и сад-городской организации населенных пунктов, до тех пор экскурсии городских детей в «природу» по преимуществу будут праздником, но не деловой по существу работой. Деловой обстановкой по прежнему для них останется школа с окружающей ее улицей, с ее сутолокой, трамваями, толпами идущих на работу и спешащих по своим делам горожан, с выкриками газетчиков, с рекламами; двор с его жизнью; постройки и ремонты улиц, строений, и т. д. Одним словом, все мысли, все дела школьника протекают в этой специфически культурно-социальной обстановке, а если и встречаются оазисы «природы», то она здесь сильно обуздана человеком и укрощена в своей стихийности. По прежнему детей будут окружать разговоры старших об условиях труда, о предприятиях города, фирм, кооперативов, союзов, о собраниях, о политических новостях, об успехах техники и т. д. Попрежнему дети, вырванные на миг из городской среды, будут предоставлены во власть «иллюзиона», который преподнесет им клочки природы, захватив всецело их внимание полетами летательных машин, работами гигантских кранов и элеваторов, картинами литейных заводов, рудников, усиленно преподнесет им «пинкертоновщину» и т. д. Короче говоря, кинематограф—дитя века, плоть от плоти индустрии—будет демонстрировать детям все ту же современную материальную культуру, а не природу, и держать их ум в сфере очерченных выше вопросов, а не вопросов «природы».

В силу всего этого является существенно важным для дела успеха народного образования, чтобы школа, желая действительно быть «жизненной» и реальной, охватила своей программой и общественную жизнь родины, и природу родины, труд и технику и измененную человеком «природу», т. е. материальную культуру родины с ее социальной средой. В этом источнике школа должна искать учебный материал и средства воздействия, усматривая в университетской науке, которой она исключительно пользовалась до

сих пор, не директиву в отношении программ, но только одно из средств в деле образования и воспитания развивающегося человека.

В связи с вопросом о дальнейших судьбах природоведения, наше внимание останавливает на себе опыт видного методиста-природоведа Ягодовского. Его признание, сделанное на основании многолетней практики, в области итогов природоведения особенно ценно, хотя, с другой стороны, является в известном смысле роковым для самого природоведения. В статье «Экскурсии» (Естествознание в школе. Сборник № 1. 1912 г., стр. 131) мы находим следующие, полные, по нашему мнению, грусти для природоведа, строки.

«Всем нам знакомы великолепно сделанные ящики с массой отлично расправленных и наколотых бабочек; также хорошо мы знаем папки с массой аккуратно засушенных и наклеенных растений. И мы знаем, что все эти коллекции сплошь и рядом менее ценны, чем коллекции старых марок. Кому из наших учеников потом понадобятся 50 названий насекомых и растений? Самый процесс собирания и техника монтировки до поры - до времени интересуют и дают известное удовлетворение, но зато потом, когда мальчик превращается в юношу, тогда все коллекции заброшены, так как юноша уже не видит в них никакого смысла; даже ответить на вопрос, для чего все это собиралось, он не может». Статистика, приводимая дальше Ягодовским, столь же печальна. «Да, я сам знаю 2—3 таких юношей», пишет он дальше, «у которых развилось серьезное стремление к познанию природы, а собирателей естественно-исторических коллекций я видел 400—600. В чем же тут дело? спрашивает методист. «Почему же получаются такие, казалось бы, неожиданные последствия?» Ягодовский, считая подобное коллекционирование даже «вредным и ненужным», полагает, что спасение—в изменении характера заданий для экскурсионной работы и для коллекционирования. А именно «руководитель должен подчеркнуть, что

коллекционирование может поощряться и считаться полезным занятием только в том случае, когда коллекции имеют какой-нибудь доступный для коллекционера смысл». И дальше Ягодовский рекомендует подходить к собиранию коллекций с заданиями биологического характера. «Этим вы», утверждает он, «вдохнете душу в дело коллекционирования».

В подобном признании методиста-природоведа чрезвычайно важно, повторяем, критическое отношение к материалу, на котором строится система воздействия на душевные способности детей; только его анализ останавливается на полдороге и, к сожалению, не выходит из рамок, обычных для методики природоведения. Мы думаем, что действительно «марки и перья»—столь сильные конкуренты, что если перед ними не устояли морфологические и систематические коллекции, то едва ли устоят и биологические. Впрочем, не следует забывать, что в условиях школы среди природы, т. е. в некотором частном случае, коллекционирование морфологического и систематического, флористического или фаунистического материала может играть роль весьма сильного воспитательно - образовательного средства. Если в повседневной практике детей очень часто фигурируют те или другие объекты окружающей их природы, если дети слышат о них и в своей среде, и в разговорах старших, и в разговорах технического характера, тогда подобное коллекционирование и соответствующие объекты коллекционерской страсти побьют и марки и перья. Например, коллекции перьев, составленные детьми птицеводов, тоже коллекции семян огородных растений детьми огородников, тоже—луговых трав, злаков, лесных пород—детьми сельских хозяев и т. д.

Здесь именно есть то, что Ягодовский называет «душой» коллекционирования; но тогда оставим городскому мальчику, для удовлетворения его коллекционерской страсти—открытки, марки, этикетки, объявления, вырезки из газет, картинки и т. д. и будем

их считать равноценными «природоведческим» коллекциям. Городского мальчика не направят на путь «серьезного стремления к познанию природы» и биологические задания Ягодовского; для него эти экскурсии будут только развлечением, отдыхом от работ, быть может, эмоциональным зарядом, но ни наиболее благоприятными условиями для развития души, ни условиями для основной линии упражнения его способностей они не будут... Это не исключает, конечно, возможности, что из нашего ученика впоследствии выработается и серьезный знаток природы и исследователь, но этим он будет обязан условиям своей жизни более позднего возраста, и в этом отношении ему будут очень полезны те навыки и умения подхода к вещам, которые школа первой ступени выработала в нем на материале не «природного» свойства, а на специфически городском материале (культурно-социально-техническом).

Важно развить определенные способности, а второстепенное дело—на каком конкретном материале вы будете упражнять душевные силы, лишь бы в результате появилось пробуждение души, которое позволит в будущем нашему воспитаннику направить свои способности в зависимости от явившихся желаний и побуждений или сложившихся обстоятельств.

Мы мало верим в то, что, как говорит Ягодовский, «при биологической постановке естественно-исторических экскурсий, мы не только покажем своим ученикам то, что является наиболее важным в жизни природы, но и заставим их самих смотреть вокруг себя». Для нас является большим вопросом, заставим ли мы их смотреть вокруг себя. Может быть, одних заставим, а других, увы, нет, и последних большинство. Заставим тех, которые живут в этой среде, но тех детей, которых мы вывели в «природу» раз, два, даже три и т. д. из города—в лес, в поле, на луг, на реку, и которые опять волею судеб возвращаются в «свой» город, мы не научим и на биологическом материале «смотреть вокруг себя». Они будут смотреть и видеть биологические явления

вокруг себя до тех пор, пока им будет показывать их учитель, а в отсутствие последнего глаз ученика будет скользить, если даже и случайно ему попадется явление, аналогичное или тождественное тому, которое он видел на экскурсии. Дети учатся «смотреть вокруг себя» на объектах родины, роль учителя— упорядочить этот процесс. Учить же «смотреть вокруг себя» можно только на том материале, который фактически существует вокруг, а не появляется случайно, эпизодически, иногда, быть может, на время ослепляет, сильно действуя эмоционально, но потом исчезает, тонет в массе совершенно других явлений, которые уже и без указки учителя сами по себе заставляют детей смотреть на себя.

С другой стороны, не следует забывать учителям того, что, если они будут дифференцировать учащихся в зависимости от их родины, тогда и «эти 50 названий насекомых и растений» (см. выше) в определенных условиях родины, безусловно могут понадобиться, понадобятся и биологические задания, в которых вообще Ягодовский видит якорь спасения; и все это понадобится не в дальнейшем, не на жизненном пути уже взрослого, а понадобится сегодня же, завтра же, когда учащиеся без учителя могут применить эти «50 названий» для дальнейшего накопления своего жизненного опыта, когда эти 50 названий могут быть использованы при оценке окружающей среды... Для других детей, и учитель должен ясно представлять и оценивать с этой точки зрения свой класс, «50 названий» будут совершенно бесполезны, так как не будут использованы ни сегодня, ни завтра, ни тем более—в дальнейшем.

В заключение мы хотели бы сказать: природоведам следует отказаться от признания универсального характера их предмета. Природоведение—для детей, родина которых «природа», родиноведение—для всех детей, как лишенных природы, так и не лишенных ее.

Природоведение, таким образом, рассматривается нами, как один из видов родиноведения. Только при этом условии, мы думаем, можно говорить о

жизненности школы. Только более внимательное, педагогически диктуемое отношение к родине даст школе то, чего не могли дать ни классицизм, ни «реальное» образование.

Мы хотели бы еще иллюстрировать нашу мысль соображениями швейцарского учителя Эртли по поводу ценности экскурсии, тема которой выбрана в полном соответствии с условиями родины. Речь идет об экскурсии на тему: «Как строят дома?» «Вместо того, чтобы праздно шататься по улицам, помахивая тросточкой, смотришь, маленькие человечки остановятся с серьезной миной перед какой-нибудь стройкой или сооружением, начнут расспрашивать о том и о другом, поинтересуются осмотреть другое подобное сооружение, станут рассуждать на тему о виденном, станут строить различные планы и очень скоро поймут, что и т. д.»

Хорошо схвачен учителем Эртли успешный результат занятий на материале, подобранном в связи с действительными условиями родины. Это тот материал, который не проходит бесследно и пускается в оборот учащимися на другой же день ознакомления с ним. Но этого как раз мы и не можем сказать о программе природоведения и ее материале, рекомендуемом вне времени и пространства. Не согласуется природоведение в целом и с тем правильным положением, которое Дьюи формулировал в следующих словах: «материал должен доставляться как стимул, а не с догматической законченностью и неподвижностью».

4. Роль, назначение и цели природоведения. В трудах А. Я. Герда (1840—88) мы находим следующие указания, из которых видно, какие цели он ставил для природоведения:

«Преподаватель естественных наук не может удовлетвориться одним сообщением научных фактов. Он сверх того, должен стремиться к достижению двух чрезвычайно важных целей: 1) развить в учениках интерес к самостоятельному изучению явлений, форм и жизни и 2) передать ученикам необходимые для са-

мостоятельных работ практические сведения и приемы». Дальше в его методике «Предметные уроки», мы находим детализацию этих целей: «цель предметных уроков», говорит он: «а) ознакомить детей со строением земли и ее оболочками—воздушной и водяной, по крайней мере настолько, насколько это необходимо для изучения органических тел; б) возбудить в детях интерес к окружающему, а также способствовать развитию в них самодеятельности и способности наблюдения» (цитируем по ст. Райкова). В предисловии к книге Герда мы находим еще следующие строки: «Цель предметных уроков в народной школе, помимо развития различных сторон ума, дать учащимся ко времени их выхода правильное и возможно цельное представление об окружающем мире».

Это было сказано в начале «природоведческого» периода Гердом. Венчающий в известном смысле этот период Пинкевич по вопросу о целях природоведения говорит так: «Школьное естествознание может и должно поставить себе целью именно содействие выработке правильного понимания природы в ее целом. Для этого оно должно охватить различные отделы наук о природе и разработать их применительно к детской психике». Детализируя это положение, он говорит, что «образовательно-воспитательное значение естествознания, как и всякого предмета, может заключаться в следующем: 1) в выработке правильного понимания природы в ее целом и явлений культурной жизни современного человека и снабжении учащихся известным количеством знаний и умений, особенно знаний родной природы; 2) в развитии логического мышления, а также способностей учащегося вообще; 3) в развитии нравственного и эстетического чувства; 4) в содействии развитию цельного мировоззрения и 5) в развитии способностей к самостоятельной работе».

Сопоставим эти строки с следующими, принадлежащими американскому педагогу Л. Бейлей, удивительно тонко подметившей те цели природове-

дения, которые мы отнесли бы скорее уже к родиноведению. В ее книге «Дома, в школе, в саду, в поле» (перев. с английского, изд. Деп. Земледелия), в статье «Что такое природоведение?», мы находим ряд весьма любопытных мыслей.

«Природоведение (изучение природы) заключается в наблюдении предметов и явлений, представляющихся нашему глазу. Цель его—знакомить ребенка с окружающими предметами, чтобы сделать жизнь его полнее и богаче интересом. Природоведение не есть изучение какой-нибудь науки, как, например, ботаники, геологии, энтомологии и т. д. Нет, оно берет предметы такими, какими они представляются нам, и пытается понять их сущность и жизнь безотносительно к систематическому порядку и взаимоотношению этих предметов. Тут нет точных определений или книжных объяснений, а потому оно в высшей степени просто и естественно... и в результате его является не научное познание, а возбуждение живого интереса ко всему существующему в мире»... И дальше: «Прежде всего природоведение не наука; в природоведении нет метода, каждый преподаватель должен по необходимости выработать свой собственный метод»...

Значительные разногласия по отношению к природоведению мы находим в протоколах III съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию. (данные взяты из статьи Вагнера в журнале «Школа и Жизнь», 1913 г.) В то время, как одни находили, что природоведение «навязано сверху М. Н. П.», другие полагали, что оно полезно, но должно стоять в связи с товароведением и техникой, третьи, считали курс природоведения не разработанным, четвертые, наоборот, считали курс природоведения разработанным и интересным, и т. д.

По нашему мнению, весьма показательно, что такой методист, как Пинкевич должен был к обычному природоведческому материалу присоединить и «явления культурной жизни со-

временного человека». Та же неудовлетворенность исключительно природоведческим материалом ясно обнаруживается во мнениях участников упомянутого съезда.

Наряду с указанным выше пониманием назначения и цели природоведения, конечно, приходится отметить и отношение к этому учебному предмету, обычно встречающееся среди преподавателей, которые в университете настолько успели сродниться с научными дисциплинами своей специальности, что невольно цели и задачи данной дисциплины распространяют и на соответствующий учебный предмет и не могут разграничить сферы этих двух разных влияний. Для таких преподавателей целью изучения природоведения является создание молодых ученых—ботаников, зоологов, географов, геологов и т. п.

Три исходные точки в сознании педагога формируют его отношение к учебному предмету: с одной стороны, он освещает роль, назначение и цель данного предмета в зависимости от своего педагогического кредо; с другой стороны, вера в универсальное значение науки и ее право диктовать содержание и расположение учебного материала и для учебных предметов побуждает учителя видеть в своем учебном предмете как-бы сокращенное изображение науки, и, в-третьих, покорность житейской инерции, рутине или традиции заставляют его смотреть на предмет так, как смотрел его же старый учитель, как смотрит начальство, как смотрят родители, общество. Отсюда то множественное толкование задач, и целей природоведения, которое мы встречаем в практике этого предмета.

Из всех приведенных определений целей природоведения, мы склонны особенно подчеркнуть определение Л. Бейлей; но этот автор говорит скорее уже не о природоведении, а о родиноведении. С методистами-природоведами мы особенно расходимся в тех пунктах понимания целей и задач, где они связывают эти цели и задачи с усвоением определенного программного материала и полагают, что

значение изучения этого материала надо считать универсальным. В нашей формулировке целей родиноведения мы умолчали бы о фиксации содержания того или иного учебного материала. Учебным материалом должны быть объекты, взятые из сокровищницы родины из «круга опыта детей», и о строгом подборе материала мы не будем ни спорить, ни настаивать на нем.

Таким образом, к указанным целям природоведения мы отнесемся по разному: одни из них мы приемлем—это цели формального развития, цели воспитательного порядка; и другие из них, которые формулируются в связи с отношением к данному «природоведческому» материалу, мы должны перечислить из категории целей универсального значения и рассматривать, как цели частного случая.

Кроме этого, в определение целей родиноведения необходимо внести чрезвычайно важные пункты, стоящие в связи с задачами воспитания культурной, творческой и социальной личности.

Присоединим еще несколько дополнительных замечаний о постановке целей природоведами и о возможности их осуществления в тех или других случаях и размерах.

В школах первой ступени мы лишены возможности «охватить» (см. выше цитату из Пинкевича) различные отделы науки о природе, ибо отделы наук можно устанавливать вполне осмысленно для учащихся разве только в последних классах второй ступени, когда их способности анализировать будут приближаться к соответствующей способности взрослого человека и когда у них будет весьма значительный запас соответствующего «опыта». Мы уже не говорим, что «понимание природы в целом» вообще при современном состоянии науки чрезвычайно сложно и трудно, но наше внимание останавливает на себе самый характер цели, которая ставится в данном случае Пинкевичем, как специалистом-естественником прежде всего, а не как педагогом по преимуществу. Поставив подобные цели, мы рискуем стре-

миться вооружать ребенка «пустыми орудиями», пропустив момент для развития «универсального орудия человека—здравого смысла».

Вообще в отношении «понимания» мы склонны принять ту точку зрения, которая устанавливается методистами, оценивающими принцип активности в гораздо большей степени, чем это принято делать в лагере природоведов. «Границы знания бесконечны», говорит Гансберг, «все передать невозможно, а потому важно не то, что понято, а само понимание, важен не материал сам по себе, а его влияние...».

Сторонники природоведения очень горячо отстаивают применимость в школе первой ступени таких сомнительных для этой ступени объектов изучения, как водород, азот, барометр и т. д. Они говорят, что этот материал «доступен» детям, легко объясним преподавателем, а потому вполне уместен и целесообразен. Мы охотно соглашаемся, что в результате изучения дети будут в состоянии повторить определения, рассказать последовательность демонстрации, поставить эту демонстрацию, но все же у учителя не может быть гарантии, что он вызовет у учеников, как говорят психологи, соответствующую «игру образов».

Ведь, далеко не всегда дети видят то, что следовало бы им видеть по мнению учителя. Например, демонстрируя кипячение воды в стеклянной колбе, не вызывает ли учитель у детей прежде всего внимание к фокусу с нетрескающимся на огне стеклом? Достаточно ли развита у детей способность отвлечения, которая помогла бы им «видеть» то, что происходит внутри колбы, а не сопутствующие явления? Есть ли также гарантия, что учитель убедил ученика, что кипение в котле на плите и в чайнике совершается по тем же законам, как и в «искусственной» пробирке? Изолировав явления в необычной для детей обстановке на своем преподавательском столе, мы изолируем и работу детской психики. И эти соображения приводят нас к мысли о неизбежности пересмотра вопроса о достижении поставленных при-

родоведами целей в рамках работ на «природоведческом» материале.

5. Заключение. Принципиальное расхождение между природоведением и родиноведением заключается, таким образом, с одной стороны—в разном понимании и с т о ч н и к а учебного материала, и с другой—в постановке ц е л е й, диктуемых во втором случае в большей степени педагогическими требованиями, чем университетской наукой.

Мы сказали уже, что новая школа идет под флагом активности и творчества, а потому и в постановке целей нам приходится базироваться на таких условиях, которые ставили бы учащихся в положение упражняющихся в творчестве. Творческий процесс протекает при наличии следующих его сторон: 1) в личности должно быть влечение-желание и стремление к выявлению этого желания (рождение проблемы); 2) должна быть осуществлена соответствующая подготовка к решению проблемы (накопление знаний, умений, навыков) и 3) должно последовать разрешение поставленной проблемы. Учебный материал должен быть переоценен с этих точек зрения, и учитель должен убедиться, может ли выбранный им материал вызвать у детей стремление к творчеству, действительно ли он вызывает и может вызвать постановку проблем и посильное их выполнение, действительно ли он будет способствовать развитию целевого рефлекса (инстинкта). С этой точки зрения, учебный материал является опять-таки не самоцелью, как обычно его представляет учитель-природовед, а с р е д с т в о м для высших достижений.

Критике метода природоведы уделяли очень много времени, и в этом отношении сделаны большие успехи, но критике учебного материала природоведы обычно уделяли очень мало внимания, и если говорили об учебном материале, то больше разве с точки зрения его расположения в тех или иных программах. В силу этого анализ методов далеко опередил анализ учебного материала. Родиноведению надлежит восполнить этот пробел.

ГЛАВА VI.

ШКОЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ и РОДИНОВЕДЕНИЕ.

Учительница: «Что такое суша?»

Ученица: «Суша—пространство, окруженное водой».

Учительница: «Что такое море?»

Ученица: «Море—пространство, окруженное сушей».

Учительница: «Садитесь, хорошо».

Из инструкторской практики.

1. Географические определения в школьной практике. Положение начальной географии в школе, по нашему мнению, хуже положения природоведения. Вербализм в гораздо большей степени практикуется на уроках географии; здесь особенно благоприятная почва для него в случаях необходимости заучивать определения, к чему не редко сводится значительная часть курса. За вопросами, в роде приведенных в эпиграфе, следует вопрос: «Что такое землетрясение», с ответом: «Это, когда земля трясется», затем определения различных «мысленных линий», и т. д.

Соответствующий учебный материал сколько-нибудь радикально не используется, но, что еще хуже, детей приучает к бессмысленному запоминанию совершенно бессодержательных для них фраз. Здесь царит вербализм в худшем виде. И пока в программе курса будет стоять: «Суша» и «Море», у учителя будет большой соблазн отделаться от «очевидных»

объектов вышеуказанным способом. Нужно убедить учителя, что гораздо ценнее и полезнее для учащихся отыскивать и составлять определения, чем получить их в готовом виде. В процессе искания и формулировки определений, понятия уясняются и делаются глубже.

При обсуждении определения главный выигрыш заключается не в том, чтобы в конце концов получить самую точную и подходящую формулу, а в том, чтобы ум в процессе отыскивания определения с большей ясностью и полнотой представлял все свойства материала, который мы хотим охватить формулой. Весьма содержателен тот умственный процесс, когда, разыскивая определения, мы направляем наше внимание на отыскание существующих отношений между сравниваемыми объектами. Обыденная жизнь родины может дать неисчерпаемый материал для навыков в установлении определений и частично заменить материал, облюбованный географическими программами и часто не годный для этого. В самом деле, разве не значительно ценнее заучивания указанного выше определения моря простой рассказ учащегося, который или сам купался в море, или лично видел море, или, на худой конец, видел картинку моря, или прочитал о каком-нибудь путешествии по морю, с яркими картинами крушения, бури и плавания по морю, вообще?

Детская мысль подвержена опасности делать ложные выводы, принимая слова за реальности. Заучивая определения, складывавшиеся в умах взрослых в течение веков, без собственного личного опыта или со скудным личным опытом, дети вполне естественно будут делать ложные словесные выводы. Учитель и ученик будут разговаривать, вводя друг друга в заблуждение, так как, говоря одни и те же слова, один видит перед собой ясный образ, а другой имеет крайне смутные представления. Это к тому же не мешает им обоим употреблять одни и те же термины, что еще хуже, ибо ошибка, благодаря этому приему, не обнаруживается сразу. Мы должны согласиться с

Дьюи, что преждевременное требование точной формулировки мешает детям упражняться в отвлечении и анализировании; он очень хорошо формулирует ошибку учителей, о которой идет у нас речь: «Так как учителя», говорит Дьюи, «находят, что то, что они сами лучше понимают, формулировано кратко и исчерпывающе в определении, то наши классные комнаты охвачены предрассудком, что дети должны начинать с уже выкристаллизовавшихся формул». Он называет это «постановкой телеги впереди лошади».

Приведем еще суждение Пуанкаре об определении: «Что разуметь под хорошим определением? задает вопрос фанцузский математик и отвечает: «для философа или для ученого это есть определение, которое приложимо ко всем определяемым предметам и только к ним; такое определение удовлетворяет правилам логики. Но при преподавании дело обстоит иначе, — здесь будет хорошим определением то, которое понятно ученикам».

«Окружность есть место точек на плоскости, находящихся на одинаковом расстоянии от данной точки», провозглашает учитель. Ученик в недоумении, соображает и, наконец, сообразив, недоуменно говорит: «Ага!, но почему же он сразу не сказал: окружность — это кружок?...»

2. «Синтетичным» или «аналитичным» должно быть родиноведение?

В виду того, что в методиках географии обычно отстаивается одна из двух точек зрения на метод расположения учебного материала и преподавания вообще и устанавливается положение, должен ли быть метод исключительно аналитическим или исключительно синтетическим, — в методике родиноведения естественно остановиться на этом вопросе и указать соответствующую позицию.

Два эти направления методической мысли так охарактеризованы Дьюи: «предполагается, что синтетический метод начинает с частичного, ограниченного куска земной поверхности, уже хорошо

известного ученику, и потом постепенно прибавляет прилежащие области (провинцию, страну, континент и т. д.), пока не будет достигнута идея всего земного шара или солнечной системы, включающей его. Предполагается, что аналитический метод начинает с физически целого, солнечной системы или земного шара и нисходит по ее составным частям, пока не дойдет до непосредственно окружающего». Психолог вскрывает неправильность и, как он выражается «неразумность попытки восстановить анализ против синтеза, ибо в процессе суждения они неразрывно связаны,— всякое суждение аналитично, поскольку оно заключает в себе распознавание, различение, отделение; оно синтетично, поскольку оставляет в уме объемлющее положение, в котором размещаются подчеркнутые факты».

Мы уже говорили во второй главе о динамическом характере родины, мы уже достаточно сказали также на эту тему в главе: «От близкого к далекому», чтобы нужно было здесь повторяться, но в этой главе (о параллели между школьной географией и родиноведением) подчеркнем еще раз нашу позицию, отличную от исключительности, как в одном, так и другом смысле. Мы знаем, что у ребенка нет еще ясных отчетливых знаний своей родины; знаем также, что есть в зародыше и осознание связей элементов родины с тем, что есть вне ее круга. Поставленная нами задача для родиноведения — введение ребенка в физическую и социальную среду его родины в целях проведения его сознания через ряд состояний родиновоззрения к мировоззрению — побуждает нас постоянно следить, чтобы с одной стороны анализ не оставался без охвата руководящей и осознающей мысли, и с другой стороны, чтобы установление связей фактов и явлений в более широком масштабе побуждало глубже применять анализ на близких объектах родины.

ГЛАВА VII.

Активно-трудовая школа должна быть школой родиноведческой.

(IX—XIV ступени лестницы методических достижений учителя).

В настоящей главе речь идет о восхождении нашего воображаемого учителя по дальнейшим ступеням его лестницы методических достижений. До сих пор мы говорили о развитии педагогического процесса в рамках природоведения, и мы могли пользоваться опытом уже работавшего поколения педагогов; в последующем мы вступаем в полосу текущей практики школы, которая желает быть активной, или трудовой. Принципы активности нелегко завоевывают себе признание со стороны нашей общественности, слабо следящей за ходом и развитием педагогики; там, где уже вскрыты педагогами проблемы чрезвычайной важности, не специалисты часто даже и не подозревают об их существовании; школьное дело для них кажется простым и шаблонным, испокон века установленным, а потому и следование старинке рисуется им единственно верным и надежным приемом. Семья или враждебна или в лучшем случае индиферентна к новой школе. Поэтому положение учителя-новатора делается весьма трудным; оно делается трудным и в силу новых сложных требований, которые к нему предъявляет последовательное применение принципа активности при организации новых трудовых школьных процессов.

Дальнейшие ступени восхождения учителя нам рисуются в следующем виде: в первом отделе этой главы (IX ступень) речь идет о переходе учителя от

строго указанного и предписанного материала учебника к подвижному материалу; далее следует новая трудность, связанная с привнесением в школу педагогически правильного ручного труда; осложняется забота учителя необходимостью расширить и углубить экскурсионный метод, чтобы принцип активности в большей степени был осуществлен в этих занятиях. Наше поколение привыкло работать в целях учебных по преимуществу. Трудовая школа выдвигает воспитательную сторону школьной деятельности, и это, конечно, в значительной степени делает труд учителя и его подготовку сложнее. Достаточно указать на воспитание социальных чувств, методика которого крайне слабо еще разработана; то же нужно сказать и о воспитании и упражнении инстинкта цели, с умением подчинять свои индивидуальные цели целям коллектива.

В этой главе мы хотим охарактеризовать дальнейший трудный путь восхождения учителя, выделив отдельные элементы учительской работы и приурочив их к ступеням третьего марша лестницы методических достижений, при чем этот третий марш соответствует новому этапу в истории школы, именно — школе активно-трудовой, или школе родиноведческой. Мы считаем правильным параллелизм этих двух названий потому, что не мыслим активную школу работающей не на активном учебном материале, а активный учебный материал естественно должен быть материалом родиноведческим или, иначе говоря, материалом, взятым из «круга опыта детей»: для некоторых из них это будет фабрика и город, для других—поле и деревня.

Прежде чем перейти к описанию следующих ступеней, нам нужно указать в общих чертах те новые цели, достижение которых возможно в том случае, если принцип активности будет принят, как основной принцип школьной работы, а также следует отметить существенно иное отношение в условиях активной школы к некоторым педагогически ценным прие-

мам, к которым приходилось прибегать и раньше на ступенях природоведческой школы.

Активная школа, среди прочего наследства, полученного ею от предыдущего природоведческого периода, восприняла и значительно углубленные приемы наглядного обучения. Читатель помнит, что восхождение по ступеням нашей лестницы методических достижений в отношении наглядного обучения мы начали с третьей ступени, и вот, когда мы подошли к девятой, уже принадлежащей маршу активной школы, мы должны несколько глубже всмотреться в самый термин «наглядность» и еще раз проследить его эволюцию, чтобы дальнейшее употребление этого термина, раз традиционная наша фразеология заставит нас к нему прибегать, не влекло бы за собой спутанности понятий. Хорошо известно, что термин-слово гораздо живучее того содержания, которое в него вкладывается, и очень часто мы продолжаем употреблять термин, потерявший свой первоначальный смысл. Не приходится далеко ходить за примерами: мы говорим «красные чернила», тогда как казалось бы «чернила» могут быть только черными. Но, видимо, давать новые термины весьма и весьма трудно. Мы это постоянно чувствуем в настоящей нашей работе, когда, следя исторически за развитием того или иного понятия, устанавливаем, что содержание его с десятилетиями, а то и годами меняется; литература же и практика не находят новых терминов и продолжают пользоваться старыми. Но мы полагаем, что все же желательно, во избежание взаимных непониманий, в таких случаях вскрывать несоответствие между историческим термином и его содержанием текущего дня. Мы не скроем от читателя нашей неудовлетворенности некоторыми даже основными терминами, которыми мы принуждены пользоваться в нашей книге. Нас не удовлетворяют ни термин «родина», ни термин «родиноведение», ни термин «наглядность» по той причине, что эти термины, вырастая в течение значительного исторического периода развития педагогической мысли, на пороге активной

школы настолько уже по своему содержанию изменились, что (если бы творчество авторов в этом отношении было гораздо богаче), естественно следовало бы дать и новые термины для существенно иного содержания. Пока же приходится пользоваться старым термином, разумея нечто совершенно иное под ним по сравнению с тем, что обычно вкладывали раньше. Это же мы должны сказать и в отношении термина «наглядность», история и перерождение которого хорошо выяснены в одной из последних статей Н. Румянцева: «Проблема наглядности при свете современных исследований мышления» (см. также Дьюи: «Психология и педагогика мышления).

Средневековая школа вербализма и всякая школа, которая не далеко ушла от своей прародительницы, школа слушания и пассивного восприятия, школа рассказывания и спрашивания в принципе не считала ценной «наглядность»; она шла «от слов к понятиям». Затем власть «слова» начала сокращаться, и стала возрастать в глазах педагогов ценность «точных понятий», которые должны складываться в уме учащихся. Сообразно этому возникла проблема «наглядности», причем в первое время «наглядность» связывалась с более полными представлениями, которые получались в результате зрительных восприятий, что и дало повод для словопроизводства нашего термина. Дальнейшая школьная практика и теоретический анализ «наглядности» привели к расширению содержания этого понятия, на счет восприятий, которые получают учащиеся при работе других органов внешних чувств (осязание, слух, обоняние и т. д.).

Если мы будем иметь в виду наглядность первой стадии, то уместно говорить, главным образом, о картинах, таблицах, картах, которые воспринимаются органами зрения, и когда мы хотели бы упражнять другие органы, то уже неизбежно нужно пользоваться предметами, которые можно щупать, обонять, распознавать органом вкуса, и т. д. Но с другой стороны, все это делается для пущей «наглядности» (от слова глядеть), и в результате получается уже

некоторая спутанность понятий. Литература и практика педагогическая пользуются термином «предметность», хотя принимая во внимание только что сказанное, «предметность» является одним из видов «наглядности», так как ведет к более углубленному восприятию при помощи не только органов зрения, но также и других органов чувств. «Наглядно не только то», говорит Румянцев, «что видится и ощущается, но, кроме того, и анализируется (переживается сознательно, осмысленно, углубленно)». Отображение этой стадии «наглядности» мы отмечаем на нашей восьмой ступени, когда говорим о «лабораторно-эвристическом» методе в школьных занятиях, которые в данном случае сопровождаются размышлениями над объектами изучения, классификацией, сравнением и сопоставлением признаков их и т. д. В этом случае мы имеем в виду уже не только работу глаз, работу остальных органов внешних чувств, но еще и особую интеллектуальную работу, и все же продолжаем говорить о «наглядности» восприятия.

Методисты природоведения в таком смысле и пользовались термином «наглядность», мы же в дальнейшем будем предпочтительно говорить об «углубленном восприятии», вместо «наглядного восприятия». Этот термин находим более удачным применять в отношении работы активной школы, которая, по мнению Румянцева, дает образец высшей «наглядности», а мы скажем: «углубленности восприятий». Это достигается в том случае, если в школе усиливается эмоционально-волевой элемент воспитательно-образовательного процесса в связи с особым вниманием к воспитанию мышления; и в атмосфере активной, самодеятельной, творческой работы школа в состоянии дать, говоря обычной фразеологией, эту высшую форму «наглядности», но сделать это возможно на жизненном, родственном учащимся материале. на материале, который не нарушал бы гармонию детского возраста.

Принцип активности, принятый нами, как руко-

водящий в школьном строительстве, должен распространиться и отразиться на тех наших приемах, которые мы намерены применять и в целях развития мышления. Чрезвычайно трудным для учителя будет переход от старых способов воспитания детского мышления к новым. В школе до-активной в этом отношении положение учителя облегчалось благодаря тому, что в значительной степени он смотрел на мыслительную способность детей, как на сложившуюся способность, аналогичную мышлению взрослых людей. Вся схема строения учебных предметов говорит нам именно о таком отношении. Теперь, в связи с принципом активности, неизбежно признание и другого принципа, генетального порядка, принципа роста «развивающегося человека» во всех отношениях, в том числе и в отношении его способности мышления. Ставится перед учителем новая проблема о воспитании мышления; эта проблема, как таковая, можно утверждать, была чужда среднему учителю прежнего периода школы. Воспитание мышления должно исходить из некоторого процесса в душевной жизни человека, руководить которым берется школа. Приведем те стадии мышления, которые усматривает Дьюи в истории «развивающегося» человека.

Первая стадия: Первоначальной проблемой ребенка является господство над своим телом: ребенок должен научиться видеть, слышать, доставать, бросать, уравновешивать свое тело, ползать, ходить и т. д. Окончательное господство над своими органами требует наблюдения и выбора успешных действий и организации их соответственно цели. Эти процессы сознательного выбора и организации выявляют мышление, хотя и элементарного типа.

Вторая стадия: Ребенок не только обучается пользоваться своим телом и приспособляться к физическим условиям и пользоваться вещами, но для него важны и социальные приспособления. Ряд возможных для него действий расширяется, когда он наблюдает, что делают люди, когда он старается понять и делать то, к чему они его побуждают. Подра-

жание является одним из средств, ускоряющих прогресс мыслительной способности, ибо оно заключается для ребенка не только в простом копировании, но сопровождается умственным процессом, связанным с фиксированием внимания, наблюдением, выбором, экспериментированием и подтверждением на основании результата. Ребенок, имея собственную цель и наблюдая поступки окружающих, которым и подражает, должен делать выбор тех или других из них, чтобы выполнить свое желание. Только потому, что применяется этот метод, говорит Дьюи, существует дисциплина ума, и воспитание может дать результат.

Третья стадия: В дальнейшем о мышлении детей приходится говорить в связи с играми, во время которых они, имея дело с физическими вещами (стульями, которые изображают вагоны, палочками, которые изображают лошадок и т. д.), на самом деле живут в широком мире понятий, физических и социальных, которые вызваны этими вещами. Здесь на лицо умственный процесс: дети строят мир понятий, эти понятия в их сознании организуются, распределяются на группы; дети устанавливают между ними известное взаимоотношение, соответствие и принцип связи. Благодаря ритму, соперничеству и совместной деятельности, вводится организационный принцип.

Учитель должен помнить эти случаи проявления и упражнения мысли детей. Не тогда ребенок думает, когда ему говорят: «подумай» или «думай», и т. д., а когда он поставлен в соответствующие условия. Эти условия нужно искать, создавать их и затем руководить возникшим процессом. Хотя отмеченные три стадии мышления относятся к возрастам дошкольным, но тем не менее условия, которые в указанных случаях служили благоприятным стимулом для возбуждения мышления, в той или иной степени могут играть важную роль и в школе, а потому должны учитываться учителем при построении учебного плана. Особенно существенное воспитательное влияние оказывает на развитие мышления работа ума

во время занятий ручным трудом. Специальная ступень среди других ступеней методических достижений посвящена этому достижению (ступень XII), связанному с занятиями на таких объектах родины, которых раньше школа совершенно не вводила в свою практику.

Красной нитью проходит по всем ступеням лестницы методических достижений учителя периода активно-трудовой школы умение целесообразно и педагогически привносить элементы социального воспитания. Сюда входит учет социальной среды родины в учебных целях, практика различных видов коллективного труда в школе, организационные процессы в жизни классов и школы в целом, контакт и внедрение социальной жизни в жизнь школы и, наоборот, участие школы в жизни родины. Рациональное обогащение школьной практики насчет этих элементов требует от учителя соответствующего методического овладения и, только преодолев ряд указанных ступеней, учитель может подготовить себя к званию «нового» учителя в новой трудовой школе социального воспитания.

При постановке вопроса о задачах активной школы возникает одна подробность, которая должна быть отмечена. Для школы природоведческого периода и в еще большей степени для предшествующего ему периода характерна искусственная законченность, как в отношении программ отдельных предметов, так и в отношении всей организации данной школы до прав абитуриентов включительно. В одном случае официальный язык так выражает эту мысль: «Высшие начальные училища имеют целью дать законченное начальное образование»... Подобное определение целей свидетельствует об определенном подходе педагога-бюрократа, стоящего на защите принципа ограничения в правах на образование «кухаркиных детей» (Делянов и пр.) «Обязательно закончи образование, непривилегированный человек, и дальше не смей и думать о нем»...,

так говорил привилегированный непривилегированному.

Между тем образование само по себе представляет нечто такое, что меньше всего может иметь естественный законченный конец; оно может только искусственно оборваться и оборваться или в силу вне личности лежащих условий жизни, или в силу отсутствия задатков искательства и стремления к расширению своего образования, если школа не сумела заложить их в своих питомцах. Русский народ это постоянное и безграничное расширение знаний очень метко охарактеризовал пословицей: «век живи, век учись,—дураком умрешь». С точки зрения такой школы, которая переносит свои цели и задачи в область воспитания в человеке жажды к знанию, стремления разбираться в вещах и подходить к ним в духе научного метода, не допустимо представление о законченности образования одновременно с окончанием школьных занятий. Такая школа должна сказать абитуриенту: «Ты только начинаешь здесь свое образование, но не кончаешь; ты не думай, что, выйдя из школы, ты уже имеешь значек на звание образованного человека; право на этот значек ты можешь оправдать только в том случае, если будешь непрерывно и дальше отстаивать его, для чего школа вооружила тебя и научила тебя «учить себя» (учиться)».

Говоря об активной школе, мы имеем в виду такую школу, которая по преимуществу стремится дать о р у д и я познания, такую школу, которая от своего питомца в праве услышать следующее:

«Когда я смотрю на себя, на людей, на землю, на вселенную», говорит ее бывший питомец, «у меня рождается проблема постигнуть все это» (интеллектуальная эмоция).

«Когда я смотрю на окружающую природу, у меня является проблема покорить ее, заставить ее служить человеку; а раз возникла у меня проблема, я испытываю сильное побуждение разрешить ее» (волевая личность).

«Когда я начинаю теоретически разрабатывать мою проблему, я умею это делать; я знаю, чего не достает в моих познаниях, что мне нужно предварительно решить или узнать; я также знаю, окончательно ли ее разрешил, или это только моя гипотеза» (личность, научно мыслящая).

«Когда я осуществляю проблему в жизни, я стремлюсь обогащать культуру века»... (культурно-творческая личность).

«Кроме того, я умею оценивать свою работу и работу других в социальной среде и освещать ее с точки зрения социального идеала»... (сильно чувствующая социальная личность).

Короче говоря, для активной школы ценно не только одно «знаю и умею», но «хочу знать», «хочу уметь» и «хочу сделать» и «делаю».

Если так понять задачи активной школы, то в организации школы нужно произвести принципиально существенные изменения, которые влекут за собой для учителя новые овладения методами и приемами, влекут за собой необходимость для него новых методических достижений, о которых и будет речь в отделах этой главы.

1. Девятая ступень. Индивидуализированный учебный материал.

Учитель восьмой ступени нашей лестницы при выполнении своей учебной программы должен был иметь в виду, главным образом, две задачи: с одной стороны, он требовал от учащихся изучения готовых сведений о фактах, с другой—должен был учитывать особое благотворное воздействие на учащихся самых упражнений по открытию и установлению тех или других фактов. Дальнейшие успехи школьной деятельности связаны с углублением этих упражнений. Все больше и больше учителя начинает интересовать не голое, хотя бы и наглядное и предметное сообщение сведений, не само по себе знание данного факта и факт не как параграф программы, а, говоря словами математика Пуанкаре, «душа факта», «душа учеб-

ного материала», широта и глубина которой зависят от возможности поставить учащихся в особое активное отношение к этому материалу. Расширенное понимание педагогических задач в связи с признанием принципа активности, требует основательного пересмотра роли учебных программ, как таковых.

Первая ступень марша активной школы требует известной свободы для учителя, разрешения ему отходить от строгого выполнения законченных и очерченных программ, принимая во внимание лишь известный минимум требований, который в этом отношении к нему может быть предъявлен государственными и общественными органами. Короче говоря, не класс и ученики приспособляются к программам, как это вытекало из духа старой школы, а эти последние к ученикам. Наряду с оффициальной программой в школьной практике появляется учебный план, который обязан составить данный учитель для данного года и для данного класса. Инспектирующие органы предлагают такому учителю руководствоваться программой-минимум и индивидуализировать учебный материал, перегруппировывая его сообразно возникшим нуждам, сокращая и усиливая его в тех или иных частях и, что особенно важно, обогащая программу местным или родиноведческим элементом (локализационный принцип). Поле деятельности ученика расширяется постольку, поскольку материал индивидуализируется, а, стало быть, и делается более доступным в смысле использования его учащимися для более глубокой проработки.

Учебник, как таковой, как самодовлеющий объект изучения, начинает отмирать; если раньше он являлся самоцелью, теперь он начинает играть роль средства. Теперь он наряду с другими руководствами и источниками знания—хрестоматиями, книгами научно-популярными, сведениями, почерпнутыми из личного опыта учителем и учениками и т. д.—является лишь одним из источников учебного материала. Эту ступень мы назвали бы ступенью подвижного учебного материала.

Класс остается в виде класса-лаборатории, т. к. метод подхода к фактам должен держаться на высоте, которой наш учитель уже достиг на предыдущей восьмой ступени.

2. Ступень десятая. Родиноведческий материал, анализ и способы группировки его.

Мы уже говорили, что для программ природоведения характерен строго и конкретно указанный учебный материал. Так, например, в предисловии к своей книге А. Я. Герд говорит: «Ученик должен знать, что земля—шар, он должен знать, что происходит от суточного движения земли... он должен иметь представление о земле, об ее вращении, об атмосфере, распределении суши и воды, о почве, недрах земли, о главных органах растений, о разнообразии форм животных, о связи животного и растительного миров, о строении и жизни человеческого тела и т. д.».

Ученик должен знать то и другое, должен иметь представление о том и другом!.. Откровенно говоря, в наш век беспредельности знаний мы не знаем, что должен знать человек вообще, независимо от его специальности и образа занятий... Разве нет образованнейших педагогов-филологов, которые не знают устройства цветка? разве редки учителя-естественники и математики, которые не напишут удовлетворительно сочинения на курсовую тему по истории или словесности за четвертый или пятый класс?.. Вспомним к тому же постановления съездов педагогов разных специальностей с их максимальными требованиями расширения программ соответственно их специальности. Химики, историки, словесники, математики, художники, а за ними и этнографы, юристы и экономисты—все требуют по своим предметам добавочных часов в программах, которые в результате так раздуваются, что едва ли вместились бы, не говорим в 36, а, пожалуй, и в 72 часа в неделю, и каждый искренне думает, что он рассуждает, как педагог, совершенно при этом игнорируя проблему об учебном материале, как таковом.

Мы хотим сказать, что вопрос, который интересовал Герда («что ученик должен знать?»), не заключает в себе полностью проблемы об учебном материале. Мы ставим иначе вопрос: каким педагогическим требованиям, а не требованиям специалистов, должен удовлетворять учебный материал? Природоведение исходило из аксиоматически принимаемого положения: «ученик должен получить определенные сведения»; родиноведение исходит из другого требования: ученик должен развивать свои способности на особо благоприятном ему, родственном учебном материале, причем последний может варьировать до бесконечности.

В поисках оснований для проверки и критики источника материала и самого материала следует обратиться к авторам, которые разрабатывали вопрос о детском интересе. Как на пример подхода к решению этого вопроса, мы укажем, хотя бы, на соображения, приведенные Лаем. В его трудах[1]) мы находим перечень объектов, которые обычно находятся в сфере детского интереса, и тем самым естественно должны считаться наиболее подходящим учебным материалом, а потому и должны быть приняты во внимание при составлении учителем учебного плана.

Человек наделен инстинктами, которые играют роль природных руководителей в деле самовоспитания и самообразования. Например, благодаря прирожденному стремлению к восприятию зрительных ощущений, впечатлений,—ребенок постоянно поворачивает голову к свету, школьник следит за зайчиком на потолке (этим конкурентом самого интересного урока), его глаза ищут движения, изменения в состоянии и положении вещей. При помощи этого и подобных инстинктов развивающийся человек знакомится с чувственными свойствами предметов окру-

---

[1]) См. гл. «Инстинктивное действие, как основа обучения и воспитания» в книге «Экспериментальная дидактика», или то же в книге «Активная школа».

жающего мира, этим путем ребенок вырабатывает наглядное представление и развивает свое внимание. Инстинкт борьбы, инстинкт подражания, инстинкт любопытства и другие инстинкты мы должны использовать в наших педагогических целях, и те объекты, которые вызывают упражнение отмеченных инстинктов, естественно должны приковывать внимание учителя.

В силу этого при составлении нашего плана особенно важно учесть, как учебный материал, следующие объекты, особенно интересующие детей:

1. Движение вообще. Движение собственных органов и тела. Движенин языка (быстрое произнесение слов, произнесение скороговорок). Бегание, скакание. Хождение по доске, по балке, по наклонным плоскостям, сбегание с гор. Движение рук (бросание мяча). Приведение в движение тел и управление движущимися телами (волчек, обруч, санки, тележка и т. д.). Движение животных. Движение бегущей воды. Движение облаков. Движение летающих предметов (змейки, подхаченная ветром бумажка). Движение и механизм заводной игрушки.

2. Цветовые и световые явления (блеск, отражение, свет и тени).

3. Звуковые явления (свистки, шумы, стук).

4. Различные работы, связанные с изменением предметов. Возникновение вещей и уничтожение их. Ребенок выражает часто радость, безжалостно разрушая только что воздвигнутое им строение из песку, кирпичиков, кубиков или карт; в этом стремлении к разрушению психологи видят проявление инстинкта борьбы; подобное же *проявление* этого инстинкта обнаруживается и гораздо позже, когда, например, подростки портят классную мебель, скамьи и деревья в садах и т. п., выказывая столь грубо свои силы, которые ищут тренировки для житейской борьбы, но к сожалению, это обычно не учитывается, и инстинкт не направляется и не используется.

5. Происхождение дождя и ветра.

6. Происхождение животных, растений и человека.

7. В области социальных явлений школьников интересуют горестные и радостные переживания родителей, товарищей, близких, знакомых, события семейной и уличной жизни (столкновение повозок, процессия, уличная сценка и т. п.).

Приведенный перечень вопросов детского интереса дает с одной стороны конкретные указания на тот или иной предмет, заслуживающий нашего преимущественного внимания, с другой стороны отчасти указывает и стороны того или иного объекта, будь это вещественный предмет или явление физической и социальной жизни, которые должны освещаться и ставиться в сферу внимания детей.

Окружающие предметы и явления рождают у нас то или иное впечатление. Затем эти впечатления после соответствующей переработки могут получить законченное выражение в нашем сознании при посредстве одного из видов изображения. Лай называет следующие виды изображения: пластическое (лепка, экспериментирование, моделирование, ручной труд, уход за растениями и животными и проч.); изображение в форме рисования (рисование в виде набросков, черчение, перспективный рисунок, живопись и т. д.); математическое изображение (геометрия и арифметика); словесное изображение (речь, чтение, письмо, декламация, сочинение); музыкальное изображение (музыка, пение); изображение при помощи телодвижений (драматизация, игра, танцы, гимнастика); изображение социальных взаимоотношений путем соответствующих организаций (классная община, товарищеская взаимопомощь, общая работа, и т. д.). Учитывая все это многообразие отмеченных способов «изображения» психологической переработки учебного материала, а также и связанных с ними технических условий обстановки ученической работы, мы естественно и должны составлять расписание часов ученических занятий.

Приступая к занятиям данного года, учителю нужно составить план занятий, и для этого ему надлежит учесть с одной стороны объекты, годные для учебного материала, а с другой стороны — методы использования их в учебно-воспитательных целях. Мы предлагаем ниже схему анализа и критики этих объектов и указываем, что предварительно учителю надлежит сделать при составлении им учебного плана.

Учителю следует:

I. Учесть объекты учебно-воспитательного воздействия, которые встречаются обычно или легко могут быть вызваны к существованию в окружающей физической и социальной среде родины детей. Грубо говоря, нужно составить этим объектам реестр или список в своей памятной книжке.

II. Проверить степень собственного ознакомления со всеми этими объектами и пополнить запас личных сведений о них. В одних случаях это можно сделать чтением соответствующей популярной научной литературы, в других случаях придется прибегнуть к установлению контакта с местными культурно-просветительными учреждениями и сведущими лицами для получения соответствующего материала. Так, например, в постановлениях общественных учреждений, или в изданиях административно-общественных органов часто можно найти ценный материал о развитии города, о происхождении названий улиц, можно получить материал для различных работ, где содержанием являются элементы товарообмена, продовольственного дела, санитарии или учебного дела. Учителю всегда следует среди обывателей школьного района или среди родителей школы искать «друзей» школы, которые не отказались бы при удобном случае поделиться своими воспоминаниями о прошлом села или города, рассказали бы, как люди бывалые, о своих путешествиях, или просто, как люди знающие, поделились бы своим опытом и познаниями. Конечно, придется учителю основательно излазать и исходить все закоулки района

его школы и знать их не хуже любого из шустрых ребят, чего, может быть, и нелегко будет достигнуть. Не следует пренебрегать установлением связей с кооперативными организациями, владельцами мастерских, заводскими комитетами и образцовыми хозяйствами разного типа и характера. Мы уже не говорим о собирании самых разнообразных материалов, картинок, фотографий и т. п., касающихся тех объектов, о которых может идти речь в школе. Иногда можно очень удачно использовать старые каталоги, плакаты, объявления русских и заграничных фирм, которые не так трудно достать.

Все это после соответствующей проверки, сортировки, взвешивания и оценки подлежит распределению по отдельным пунктам учебного плана.

III. Принимая во внимание многосторонность развития человека в направлении нарастания как физических, так и духовных сил и способностей, необходимо учесть и соблюсти известную пропорциональность в использовании соответствующего материала в зависимости от необходимости удовлетворить те или иные потребности личности. Преследуя цели разностороннего развития детей, школа и отдельный учитель должны способствовать росту следующих сторон «развивающегося человека»:

1. Человек — существо, наделенное телесным организмом. (Физическое развитие).

2. Человек — существо, наделенное внешними органами чувств. (Развитие органов внешних чувств: зрение, слух, осязание и т. д.).

3. Человек — существо мыслящее. (Развитие ума).

4. Человек — существо сочувствующее, эмоционально воспринимающее. (Развитие эмоций эстетического, этического, интеллектуального и пр. порядка).

5. Человек—существо волевое. (Развитие инстинкта цели).

6. Человек — существо социальное. (Развитие общественных навыков).

7. Человек — существо технически приспособленное. (Развитие навыков к организационной деятельности и строительству в области материальной культуры).

IV. Собранный учителем материал должен быть оценен с точки зрения преимущественного интереса возраста, расположен по годам и, кроме того, должны быть учтены свойства его в связи со схемой (развитой нами во второй главе) спирального восхождения «от близкого к далекому, от легкого к трудному, от известного к неизвестному».

В виду того, что активная школа предъявляет требование к учебному материалу быть годным для самостоятельной проработки детьми и легко ассимилируемым ими, учитель должен особенно скептически относиться к такому материалу, о котором он может сообщить только догматические сведения, пассивно воспринимаемые учащимися. Другими словами, учебный материал должен быть доступным или легко делаться доступным, активным сам по себе, т. е. таким, который сразу же привлекает внимание и захватывает детей (например, в отношении живой природы биологический, а не морфологический) и в процессе работы оказывает сильно формирующее влияние на душу ребенка. Учебный материал должен быть таков, чтобы дети в состоянии были активно применить его и вне стен школы в своей детской житейской практике, ставя самостоятельно проблемы и разрешая их своими силами. Конечно, учебный материал должен давать и полезные знания.

V. Разрабатывая свой план, учитель должен учесть материальную возможность постановки занятий на том или ином учебном материале. Он должен выяснить, во-первых, какие пособия, инструменты, приборы, картины и проч. необходимо иметь, чтобы занятия дали положительные результаты, и данный учебный материал был бы использован в полной мере и, во-вторых, какие предметы из этого оборудования он может сделать лично, или при помощи учеников, какие может раздобыть при содействии роди-

телей, учреждений или организаций, имеющих отношение к школе, и в-третьих,—что должно быть приобретено за деньги.

VI. Наконец, учебный материал, подобранный учителем, должен быть социально, морально и эстетически приемлем.

Пропустив свой реестр объектов учебного материала через указанный фильтр, учитель может приступить к составлению учебного плана, помня однако, что нельзя этому плану давать ту неподвижную и омертвевшую форму, в какую невольно облекают авторы свои учебники. Он должен себя сравнивать с полководцем, который свой обдуманный план военных действий все же готов видоизменять в зависимости от положения дел на поле битвы; он должен часто перестраивать свои колонны сообразно возникшей потребности. То же должен быть готов сделать и учитель, не теряя главной цели и основы своего плана школьных занятий.

Рекомендуя составлять план занятий на родиноведческом материале, мы хотим отметить еще одно обстоятельство, которое делает источник родины неисчерпаемым. Нас интересуют вещи не сами по себе, но те отношения, которые может установить между ними сознание учащихся. Прав Д ь ю и, когда говорит: «Никакой объект не бывает настолько привычным, очевидным и обычным, чтобы не явиться неожиданно в новом положении проблемой и таким образом вызвать размышление о себе». К этому нужно прибавить, что очень часто один и тот же объект, вызывающий в сознании взрослых подход только с точки зрения познания его, у детей окрашивается переживаниями чувственного — эмоционального характера.

Для примера сравним коллекционера-систематика, научно собирающего свои коллекции, и коллекционера-ребенка, с его разговорами и заботой о различных пуговках, лоскутках, обломках бутылки, цветных стекляшках и других многочисленных предметах, ожи-

вающих в фантазии ребенка, имеющих свои биографии, свои истории и переживания. С. Холл называет этих юных коллекционеров, одухотворяющих свои мертвые сокровища, фетишистами. Иное ребенок думает, и иные интересы вызывают в его душе цветы; они говорят детям о том, о чем взрослый не слышит от них; и цветы получают от детей свои особые нежные названия. Василек, незабудка, лилия и другие растения имеют, кроме латинского названия и своего места в системе, и другую сторону: они близки сердцу взрослого человека, но еще ближе сердцу ребенка. То же скажем и о животных, и о насекомых, и о птицах...

В этом пункте сталкиваются—и иногда жестоко —два интереса: интерес взрослого, связанный с наименованиями систематики, и интерес детский, непроизвольный, который часто убивается в школе. Убивая же этот интерес преждевременно, еще в то время, когда не созрел тот, который питает душу взрослого, мы лишаем детей богатой духовной пищи, благоприятной их возрасту, и задерживаем развитие их души. Вызвав к данному объекту эмоционально согретое отношение, возбудив к нему интерес с этой стороны, уже гораздо легче поднять сознание учащихся и до более высокого уровня познания этого предмета. Пусть в отдельных случаях эта эмоция будет сопровождаться детским фантазированием, но от интереса к собственным фантазиям путь ведет и к науке.

Нам, педагогам, С. Холл настоятельно рекомедует всегда начинать свои искания, свою работу с предметов, представляющих человеческий интерес. «В одну эпоху или у некоторых людей», говорит он, «может господствовать механическое или точное понимание вещей, в другое время и у других людей—поэтическое или духовное понимание. Наука должна очистить миф от фетишистских и идолопоклоннических элементов, а миф должен оживить науку, внося в нее элемент теплых человеческих интересов».

3. Способы группировки родиноведческого материала; группировка его «по полям действия».

В предыдущей части главы мы рассматривали учебный материал изолированным, но не в таком виде он должен поступать в дело в активной школе. Мы подходим к чрезвычайно важному и ответственному моменту работы учителя по комбинированию элементов родиноведческого материала, как между ними, так и в связи с указаниями оффициальной программы-минимум и требованиями науки. Это комбинирование не может быть механическим и случайным, оно должно диктоваться стремлением получить лучшие результаты образовательно-воспитательного процесса и представлять плодотворный контакт жизни и науки.

Новая школа требует активности от ученика, но еще в большей степени она требует активности от учителя. Сравнительно просто составить реестр объектов родиноведческого учебного материала, но гораздо труднее учесть наилучшие комбинации его, комбинации для более продуктивной работы. Указание ряда примеров (см. II часть) только отчасти может помочь учителю в его самостоятельных работах и изысканиях в сфере родиноведческого материала и его комбинирования. Старая школа знала программу учебного предмета, которую составляли в Петербурге и рассылали по всей России и для всех школ. Только недавно учебное начальство начало предоставлять учителям право некоторой перестановки учебного материала в связи с местными условиями, и некоторые отделы и параграфы были сделаны факультативными.

Отсюда возникла необходимость признать за учителями и право составлять собственный «план занятий», но в довоенное время это так мало вязалось с особенностями нашей инспектуры и ее традициями, что едва ли можно говорить о сколько-нибудь заметном изменении в постановке дела после этого ничтожного расширения прав учителя на самостоятельное конструирование своего плана в рамках строго определенной программы.

Родиноведение стремится указать учителю пути к новому положению вещей в школе, когда, получив общие директивы для своей деятельности, продиктованные общественно - педагогической мыслью и идеалами исторического момента, он получит право осуществлять в той или иной мере задачи школы на самостоятельно подобранном материале и по самостоятельно составленному плану. Расположение материала может быть различное. В методиках природоведения разработаны многие виды расположения учебного материала; они не носят и не могут носить обще-обязательного характера, так как, в зависимости от свойства того или иного материала, он может располагаться по тому или иному принципу.

Приведем некоторые способы, или, как, может быть, неправильно называют, методы расположения учебного материала: концентрический, радиальный, по общежитиям (Юнг, Кайгородов), по временам года, по расширяющимся территориально кругам родины (детская, двор, улица, город, окрестности) и т. д. Не отвергая в отдельных случаях расположения материала по этим способам, мы рекомендуем еще один, который считаем весьма подходящим и диктуемым принципами активной школы, стремящейся вывести учащихся далеко за пределы класса и приблизить занятия учащихся к реальной обстановке жизни их родины.

Вербально - догматическая школа предоставляла для учащихся крайне узкое п о л е д е й с т в и я, —оно обнимало класс, преподавателя и учебник. Потом появлялись в классе карты и картины, затем коллекции и пособия со столом для опытов (демонстраций). В связи с этим и количество и качество упражнений учащихся возрастали, и горизонты нового поля действия стали значительно шире. Затем начали применять экскурсионный метод, метод практических занятий и метод лабораторного урока, все больше и больше расширяя поле действия детей.

В условиях новых педагогических требований предстоит еще больше расширить это «поле»—не

только за счет природы, техники, но и за счет явлений социальной среды родины детей. Современный учитель стоит перед родиной, как огромной лабораторией, где из его воспитанника формируется будущий человек, и учителю надлежит педагогически расценить эту среду. Несколько примеров полей действий во II части книги покажут, для какой цели и как это мы предлагаем сделать. Такое поле, как «наш город», «наша улица», «наш двор», «школьный участок» можно педагогически расценивать, как большого масштаба лабораторию или мастерскую, в которой дети могут упражняться в измерениях и наблюдениях, в постановке целей и задач для своей деятельности и в выполнении соответствующих заданий, в собирании и регистрации материала для дальнейшей классной или домашней обработки и т. д. Такие поля действий, как «мои игрушки», «наши деревья», «наши домашние животные», «мои любимые книги» и другие собрания предметов из окружающей детей среды, аналогичны школьным коллекциям, на которых удобно побуждать детей фактически знакомиться со свойствами предметов, учиться их распознавать, сравнивать и классифицировать. Аналогичным лаборатории полем действия явится и «мастерская ремесленника», и «фабрика», и «вокзал», и «почта». Все это уголки детской родины, выделенные для концентрации детского внимания к тем или иным явлениям и с тою целью, чтобы не только побудить детей произвести отмеченные выше работы, но и пережить ряд других душевных состояний, не только расширить их знания жизни родины, но и упражнять их в социальных навыках, в умении жить среди людей.

Поле действия может быть по разному использовано тем или иным учителем. Для учителей, которые в своей классной практике могут с успехом применять метод наглядности и предметности, но еще не освоились с методом лабораторных занятий, естественно, что и любое поле действия превратится в средство, главным образом, иллюстративного харак-

тера, способствующее более наглядному прохождению учебных предметов.

Для учителей, которые поднялись в своих методических достижениях до умения ставить лабораторные уроки, и поле действия превратится в лабораторию значительно большего масштаба по сравнению с лабораторией-классом. Если методические достижения учителя еще выше, и он, следуя принципам активной школы, в постановке своих занятий осуществляет задачи высшего порядка, связанные с воспитанием творческой личности, с неизбежным для этого тренированием инстинкта цели, то на избранное им поле действия он посмотрит, как на обстановку работы, при которой дети могут упражняться в развитии отмеченного инстинкта цели, находя для себя в этом «поле», как условие для самостоятельной постановки целей, так и осуществление последних собственными усилиями.

Таким образом, то или иное поле действия будет использовано одним учителем, как средство иллюстраций и наглядности, другим—в целях лабораторной практики, третьим—в целях широко воспитательных, в целях развития в детях культурной творческой личности. Но подходя к тому или иному «полю действия», учитель должен помнить, что оно отнюдь не то, что изучается учащимся, а та арена, где они вплотную подходят к объектам изучения, где они упражняются, наблюдают и запасаются впечатлениями, ставят проблемы для выполнения и осуществляют их. Поэтому, если в связи с использованием такого поля действия, как например, «наша улица», у учащихся явится знание этой улицы, то это знание следует рассматривать, как «бесплатное приложение» в результате тех работ, которые проделываются детьми и которые являются, с нашей точки зрения, целью первого порядка.

Нас меньше интересуют концентрический и радиальный способы расположения материала, потому что они имеют в виду определенное отношение учебного предмета к университетскому курсу, и сторон-

ники этих способов спорят о том, какой дорогой приближаться к нему, при чем обе они с нашей точки зрения искусственны: радиальный способ рекомендует учащимся совершать путь, проделанный раньше не их сверстниками, а взрослыми; концентрический же способ якобы приспособляет материал для детей, деля его на концентры, но рекомендующие его забывают, что делят они все же материал взрослого человека, а не «развивающегося». С этими способами расположения учебного материала связана фиксация внимания ученика на определенном материале, искусственно выхваченном из системы науки. В практике современного преподавания природоведения (по Трояновскому, скажем) постоянно приходится разрушать рекомендуемые природоведением концентры, чтобы работать в области детского интереса.

Остановимся несколько на способе соединения материала «по общежитиям», который вообще, вследствие крайностей в определении его задач, не мог получить в жизни широкого распространения. В рамках родиноведения возможны случаи аналогичного расположения материала, но в виду различия основных подходов и задач эта аналогия имеет только чисто внешнее сходство. Задач специального изучения законов «общежития» родиноведение брать на себя не может, так как такое изучение требует весьма значительных познаний в области физики, химии, физиологии и др. наук.

Не будем также долго останавливаться на так называемом ассоциирующем методе, при котором изучение географии тесно комбинируется с изучением истории, литературы и т. д. В виду того, что от симпатий учителя зависит переместить центр тяжести в иную область, некоторые опасаются, что сама география при этом теряет свою индивидуальность. Это нас не смущает, но нас мало интересует этот метод вообще, так как здесь идет речь о комбинации наук или учебных предметов как таковых, что в такой же степени искусственно для активной шко-

лы, как и отдельные строго обособленные учебные предметы, в понимании их старой школой.

В практику школы уже широко входят уроки на такие темы: «мой дом», «наша школа», «наш город» и т. д., но ввести в практику подобные уроки—еще не значит провести их в полной мере в духе принципов активной школы, так как и такой урок можно провести, как обычный урок по вербальному методу на материале по внешности родиноведческого характера. В самом деле, разве нельзя составить учителю текст урока: «наша школа» или «наша улица» и заставить их зубрить, так же, скажем, как учат они урок об Удельной Руси, о кислороде и т. п. Такой урок, конечно, будет лишен элемента активности. Другое дело, если «наша улица», «наш дом» и т. д. нами будут рассматриваться не как тема урока, а как комбинация предметов, явлений, лиц, объединенных в том отношении, что они вместе составляют поле, или арену действия. Наши «поля», нужно сказать, и не готовый «план» расположения учебного материала, которым учитель может воспользоваться в данном году.

Большим недоразумением является вопрос, который нам приходится часто слышать: «в каком классе лучше всего изучать «улицу» или «нашу школу»? Такая постановка и такая фразеология («изучать») совершенно не правильна. Можно было бы задать такой вопрос: «в каком году нужно использовать детские переживания на улице, как на определенном «поле» их действия? Но этот вопрос теряет свой смысл, так как, конечно, в любом году школьного возраста можно найти соответствующие переживания, связанные с «улицей», и в любом году можно их использовать в школьных целях. Но так как одна и та же «улица» во всей совокупности своей жизни, в разные сезоны, и год от года меняется, то и производит на ее жителей, в том числе и детей, разное впечатление; события в жизни улицы могут вызывать различные умственные и душевные состояния. Школа, центрируя свое внимание не на лежащих

вне детей объектах, а на этих изменяющихся их душевных состояниях, и использует ту или иную сторону данного «поля», когда это вызывается потребностью. Сегодня переживания связаны с изменением погоды, и учителю уместно использовать их на соответствующих темах; завтра случится пожар на улице, и учитель, в зависимости от класса, фиксирует внимание в одном случае—на огне, в другом—на кислороде, в третьем—на организации пожарной дружины и помощи во время общественного бедствия. Если мы заглянем в классы второй ступени, то и там мы найдем подходящий случай пользоваться тем же «полем»-улицей, но здесь, конечно, учтя предыдущий опыт учащихся, их большую способность к анализу и отвлечению признаков, можем ввести их в круг классификации наук. На этом «поле» или на аналогичных ему учащиеся могут проанализировать материал и установить роль статистики, установить принципы общественного и частного хозяйства, ознакомиться с принципом страхования от огня, упражняться в разделении прикладных и теоретических наук, выделять различные отрасли знания в самостоятельные научные дисциплины, распознавать явления физические, химические, экономические, правовые, социальные и т. д.

Здесь уже уместно говорить о широком использовании аналитического ума почти зрелого человека, который сам может проделать работу расщепления явлений многогранной жизни, с тем, чтобы складывать камень за камнем свое миросозерцание.

Оценив преимущественное значение различных «полей действия» с конкретным учебным материалом, учитель может браться за составление плана занятий на предстоящий год, полугодие, месяц, неделю, день и час.

В заключение, резюмируя настоящую главу, мы приведем ряд положений, которые могут служить критерием при суждении о достоинствах данного поля действия. Каждое поле действие должно удовле-

творять по возможности всем или, по крайней мере, большинству приведенных ниже пунктов:

1. Ставить учащихся перед конкретными фактами или явлениями физической или социальной жизни их родины.

2. Ставить в положение активного наблюдателя, сравнивающего, оценивающего, рассуждающего, координирующего и классифицирующего факты и явления.

3. Качество поля действия находится в тесной связи с суммой возможностей, которые оно заключает для многообразного выявления учащимся своего отношения к фактам и явлениям, не только в форме устной и письменной речи, но и в графике, моделировании, аппликации, ручном труде, ухаживании за растениями и животными, работах организационного характера, с расчетами и проектами, сметами и выполнениями посильных заданий по оборудованию, ремонту или сооружению доступных их силам объектов, при широком фактическом пользовании различными средствами и способами измерений и оценок.

4. Качество поля действия заключается также в богатстве материала, особенно благоприятного для установления учащимися причинной и следственной связи и фактической проверки таковой.

5. Поле действия, наконец, должно удовлетворять потребности широкой практики детей в их «самостоятельных открытиях» (Гейки) и в упражнениях инстинкта цели.

Оценивая поле действия, учителю следует вспомнить то многообразие связей между учащимся и его родиной, которые были выше указаны нами. Поля действия являются элементами родины, которые абстрагированы нами в целях выявления конкретных заданий для педагогической работы.

4. Родиноведение и учебник. Особый характер занятий в духе родиноведения совершенно изменяет роль учебника. Конечно, любое поле действия («моя семья», «наша школа» и т. д.) можно описать и, издав соответствующий учебник или хресто-

матию, заставить учащихся заучивать, но подобная постановка была бы чрезвычайно далека от соответствия принципам родиноведения. Введя подобный учебник, мы воскресили бы старую учебу и отнюдь не явились бы в школе проводниками принципа активности. В наших полях действия мы ищем благоприятных условий для воспитания развивающегося человека, и не в заучивании готовых описаний, хотя бы и родины, учитель найдет средство для этого.

Для настоящего момента истории развития педагогики мы сочли бы преподавание родиноведения по учебнику отсталым, хотя было время, и не так еще давно, когда и подобное новшество в деле преподавания географии было прогрессивным явлением. Попыток дать учебник родиноведения у нас в России было несколько. Отметим «Родиноведение для Москвы и отечествоведение» М. Семенова и Н. Воронова (изд. I-ое 1897 г. и 2-ое в 1904 г.). Эту книгу авторы называют «учебником», между тем как она скорее является путеводителем по городу Москве. Не только изложение книги соответствует изложению путеводителей (стр. 18: «Войдя в Кремль, через Боровицкие ворота, мы вступаем на площадь; слева от нас будет находиться здание...., несколько далее возвышается» и т. д.), но и содержание книги более подходит для туриста, обозревающего Москву, чем для ученика. Подробное перечисление и заучивание названий площадей, улиц, (например, стр. 25: «Белый город; из улиц этой части города замечательны по красоте и богатству зданий и магазинов следующие: Пречистенка, Знаменка, Воздвиженка, Никитская, Тверская» и т. д.), бульваров, монастырей и т. п. ничем не лучше заучивания любого топографического материала, осужденного методикой географии, а тем более методикой родиноведения. В дальнейшем изложении мы встречаем сплошь догматические утверждения о Москве, которые годны только для зазубривания и лишены элементов воспитательного воздействия, (например, 28 стр., «Воды Москвы»: I. «Вода в г. Москве находится в реках, прудах, колодцах, водопро-

водных и водоотводных трубах; углубления между возвышенностями служат местом, куда стекают дождевые и снеговые воды. Самое большое скопление текучей воды в нашей местности представляет река Москва»). Перед нами родиноведение в той стадии его развития, когда авторы еще не в состоянии отрешиться от предложения детям готовых определений, предназначенных для заучивания.

Во избежание недоразумения мы должны сказать, что книги по природоведению, географии, соответствующие хрестоматии и учебники, вовсе не изгоняются из ученической практики, но эти книги в наших условиях школьной работы являются в иной роли. Они не составляют сами по себе цели изучения их учащимися, а являются пособием, на котором учащиеся учатся читать книгу, брать от нее то, что нужно, находить соответствие между предметами и явлениями с одной стороны и их отображением в литературном изложении и т. д. (Об этом чтатель найдет еще дополнительные соображения во II части нашей книги). Мы приходим к необходимости, вместо стационарного, обязательного, неподвижного учебника, иметь для нашей активной работы под руками достаточно богатый, подвижной литературный материал; при школе должен быть набор соответствующих книг.

Активная школа должна дать много навыков, среди которых навыки умелого пользования книгами являются чрезвычайно важными. Школа очень мало уделяет внимания воспитанию этих навыков, тогда как необходимость экономии времени при чтении и самообразовании современного занятого человека должна побудить школу серьезнее отнестись к воспитанию навыков, связанных с умением использовать в определенных целях данную книгу, газету, журнал, справочное издание и т. д. В этих целях мы и выделяем «книгу», как один из элементов родины, или как один из факторов культурной среды, окружающей детей, в сфере воздействия которого дети находятся в течение всего своего образования. «Книга» в данном

случае, говоря терминами нашей методики, тоже своего рода «поле деятельности», причем «поле деятельности» чрезвычайной важности, ибо в результате упражнений на нем учащийся овладевает одним из самых сильных и самых важных средств культурного развития человека.

Учебника родиноведения, как такового, по духу принципов родиноведения и быть не может. Ибо, если бы такую книгу пришлось составлять, то ее нужно было бы составлять для каждой школы, для каждого класса, для каждого года и, пожалуй, для каждого учителя, но и тогда это было бы руководство для иного характера занятий. Нужно и можно составлять школьные справочники применительно к данному району, нужны примерные разработки вопросов для учителей, нужна для них вообще большая литература по изучению родины детей, но все это не должно быть «учебником» и нужно, чтобы учитель пробовал подходить к изучению непосредственной жизни и не суживал и не ограничивал свое родиноведение предложением учащимся заучивать учебник; это, конечно, гораздо легче для него, но зато и педагогически неизмеримо беднее.

5. Ступень одиннадцатая. Экскурсии в активно - трудовой школе.

Первый раз об экскурсии мы упоминаем, отмечая возникновение потребности приблизить факт к учащимся,—стало ясно, что классная обстановка в этом отношении недостаточна; учеников начали выводить из классов и применительно к проходимому отделу устраивать ботанические, географические, энтомологические и т. п. экскурсии. Экскурсия являлась, в первое время ее практики, главным образом, средством иллюстративным; преследовалась задача показать ученикам те явления и объекты, которые в классе нельзя было демонстрировать. В этот период экскурсия всецело подчинена была распорядку урочного расписания школы; с одной стороны, она считалась чем-то важным в жизни данного учебного предмета, а с другой стороны, вызывала нарекание преподавателей других предметов,

т. к. нарушала общее расписание; поэтому экскурсия должна была чаще всего переноситься на праздничный день, делаясь установлением, скорее только терпимым школой, чем полноправным. На третьем марше нашей лестницы, марше активной школы, нам опять приходится говорить об экскурсиях, но здесь они уже играют более значительную роль и скорее диктуют школе порядок распределения занятий, чем сами подчиняются обычному расписанию классных уроков.

Экскурсия является в активно-трудовой школе одним из весьма важных, мы бы сказали, первостепенных средств для осуществления занятий на расширенных и принципиально новых «полях действий». Поэтому достижения учителя в этих случаях его работы наиболее важны и ответственны. Экскурсии распространяются на все учебные предметы, они становятся постоянной и фиксированной частью недельного, месячного или годового расписания школьных занятий; в отношении своего содержания экскурсии распределяются не только на явления природы (чисто природоведческие экскурсии), но охватывают и явления технической и социальной жизни родины; экскурсии существенно меняются со стороны методической и из средства иллюстративного порядка делаются средством более активной проработки соответствующего материала.

В этом последнем отношении возникают особые случаи затруднения для учителя, и нужно выказать педагогическое умение и такт в том смысле, чтобы уловить ту сторону изучаемого явления, которая по общей сумме знаний и подготовки учащихся способна служить хорошим полем деятельности. Мы поясним примером нашу мысль. Класс работает над темой «Электрический трамвай» (конечно, мы имеем в виду тот случай, когда трамвай является элементом родины детей). Учителю приходится прежде всего расценить трамвай, как поле деятельности, установить те стороны этого технического средства, которые могут составить плодотворное поле деятельности: в одном

случае, внимание учащихся будет фиксировано учителем на поездке в вагоне трамвая, в другом—на технических подробностях устройства вагона, в третьем—на источнике силы, двигающей вагон, в четвертом—на стоимости проезда и сравнении трамвая в этом отношении с другими средствами передвижения; дальше укажем скорость движения, положение служащих, стоимость содержания всего предприятия, несчастные случаи, административная часть заведывания и т. д., и т. д., включительно до основного принципа перехода электрической энергии в механическую и теории электричества. Каждый раз учителю предстоит решать вопрос, какой стороной своей жизни трамвай может произвести или производит впечатление в сознании детей.

Мы выше говорили, что нет такого объекта родины, к которому родиноведение не могло бы подойти с целью углубления отношения к нему со стороны детей, с целью побудить учащихся выявить и осознать те вначале несложные и поверхностные отношения, которые складываются у них при случайном и неорганизованном контакте с данным объектом их родины.

Для успеха занятий чрезвычайно важно, чтобы учитель правильно оценил те стороны явления, которые могут служить точкой соприкосновения объекта родины и сознания детей, и сделал бы весь процесс педагогически правильно организованным. Не следует забывать эмоциональной стороны воздействия фактов и явлений экскурсии, помня, что школа в идеале должна быть местом «тихого углубления в впечатления жизни». И надлежаще проведенная экскурсия является организованным коллекционированием впечатлений жизни. Они должны глубоко западать в душу и давать как бы заряд для дальнейшей работы в школьном помещении. В этом смысле нельзя не упомянуть еще раз об эмоциональной стороне экскурсий и связанном с ними источником интереса, который получает свой разряд в дальнейшей проработке. Экскурсия, с одной стороны, эти впечатления должна

сделать эмоционально глубокими, с другой стороны, впечатления должны быть дидактически связаны между собой, как элементы учебного плана, и в этом смысле организованы учителем сообразно поставленной им задаче. Таким образом, за экскурсиями в активно-трудовой школе мы признаем роль фактора, расширяющего средства и способы обучения и воспитания на счет объектов, находящихся в большой лаборатории родины.

Выход учащихся из класса, что собственно и означает слово экскурсия, может носить разный характер, в зависимости от поставленной задачи. Это может быть увеселительная прогулка, поездка спортивного характера и экскурсия в собственном смысле слова. Необходимо совершенно определенно разграничивать эти различной ценности явления школьной жизни и называть каждое его именем. Под экскурсией мы будем разуметь такой вид занятий, именно занятий прежде всего, который предрешает определенную затрату усилий по выполнению заданий с предварительной подготовкой и последующей разработкой полученных впечатлений и собранного материала, причем чрезвычайно важным является обязательное фиксирование, объединение и использование результатов экскурсии, чтобы не возникло представление о безрезультатности ее.

Опустив случаи специальной обработки результатов, мы отметим те из них, которые обычно могут иметь место:

1. Устная передача виденного и наблюденного.

2. Описание индивидуальное (отчет, дневник) или коллективное (после классного разбора и распределения ролей по описанию).

3. Приведение в законченный вид полевых эскизов, набросков, рисунков и т. д.

4. Лепка, картонажные работы, аппликация и моделирование в связи с материалом экскурсии.

5. Монтировка коллекций, систематизация и разбор экскурсионных коллекций (препарировка, засушивание, этикетизация и т. д.).

6. Устройство жилищ для пойманных животных, посадка собранных растений и организация ухода за теми и другими.

7. Ведение инвентарных записей собранным объектам.

8. Разработка заданий для дальнейших экскурсий, их планов и маршрутов.

9. Организация обмена коллекций с другими школами.

10. Математическая разработка собранных данных.

11. Отыскивание в литературе сведений, нужных для пополнения знаний в связи с неполными сведениями, полученными учащимися во время экскурсии.

12. Творческая переработка материала экскурсии. Беседа или сочинение на тему об улучшениях тех объектов, которые оказались неудовлетворительными в том или ином отношении (это может касаться технической стороны сооружений, организации того или иного учреждения, тех или иных порядков и правил, недостатков тех или иных обычаев и нравов и т. п.).

13. То же при посредстве лепки, рисунка или моделирования.

14. Обсуждение степени собственной подготовки, как в смысле знаний, так и в смысле снабжения техническим оборудованием учащихся по результатам прошлой экскурсии и рассмотрение проектов, а равно и проведение улучшений в подготовке для следующих аналогичных экскурсий.

15. Использование экскурсионного опыта в ряде классных занятий с таким расчетом, чтобы как экскурсии, так и классные занятия представляли бы цельный цикл занятий на данную тему, органически связанных между собой.

16. Объединение результатов ряда экскурсий для устройства выставки и т. п.

В виду того, что успех родиноведения в чрезвычайно большой степени зависит от надлежащего руководительства экскурсией, нам кажется уместным при-

вести соображения, которые для учителя с малым опытом в деле ведения экскурсий будут небесполезны. О характере внешней стороны организации экскурсии можно сказать следующее: или экскурсанты все время находятся возле учителя, или учитель дает индивидуальные и групповые задания и сам только издали координирует действия учащихся. Например, учитель посылает ученика или небольшую группу на почту с предложением произвести некоторые почтовые операции и представить отчет о своих действиях, в музей—с более или менее определенно указанной целью; на вокзал—для получения справок о расписании поездов и т. п.; поручает собрать какие-то растения на лугу, в лесу, в овраге. Причем в отношении определенности заданий могут быть разные условия: то указания сделаны в совершенно определенной форме, то они приблизительны, и дети сами уже на месте в зависимости от общей ситуации должны будут вырешить, как им лучше поступить, чтобы порученные им задания были выполнены не только формально, но и с максимумом целесообразного результата.

При экскурсиях, связанных с продолжительной ходьбой, обычно приходится применять принцип «станций». Экскурсанты приходят на назначенное место, даются указания, и дети распускаются на 10—15 минут для выполнения заданий, или для самостоятельной ориентировки, затем следует грубая—«полевая» разработка собранного материала, и экскурсия двигается до более подходящего места минут пятьдесять; опять «станция» для объяснений, учета результатов, намечания ближайших задач и т. д.

Что касается конкретного содержания экскурсий, то оно определяется данным содержанием родины.

6. Ступень двенадцатая. Активный школьный музей.

Перефразируя выражение педагога Паульсена—«ценность и цена игрушек находятся в обратном отношении: лучше те, которые ничего не стоят—самодельные, худшие—дорогие, роскошные игрушки», мы хотим сказать то же самое в отношении одной категории учебных пособий. Для нор-

мальных занятий при школе должны существовать между другими три вспомогательных учреждения: библиотека с набором таблиц, картин, атласов, карт и литературы; кабинет покупных пособий, своего рода «архивный музей», и школьный или, лучше, классные активные музеи, тесно связанные с лабораторией и мастерской ручного труда. В отношении экспонатов этого музея, мы думаем, вполне применимо сказанное Паульсеном; на характере организации такого музея нам и придется остановиться, так как в условиях активной школы именно этот вид музея особенно должен привлечь внимание учителя; для него руководительство учениками по созданию такого музея является ступенью высшего достижения по сравнению с умением использовать обычного типа музей покупных пособий, что, пожалуй, неизмеримо легче. Школьный музей не является только местом хранения пособий, а должен быть рабочим учреждением, в котором архивный элемент сведен до минимума. Наш музей будет гордиться не дорогими пособиями, а большим набором инструментов и сырых материалов с одной стороны, а с другой—богатством предметов, доставленных учащимися и сработанных их руками.

Не будем говорить о том, какие отделы должны быть в таком музее, но нам заранее придется отказаться копировать в этом отношении обычные музеи с их типичными отделами.

На полках нашего музея могут оказаться рядом вещи, которые так далеки друг от друга по своему отношению к той или иной научной дисциплине, но зато так близки в обстановке школьной работы, так одинаково могут вызвать детский интерес и порождать у детей умственную работу и стремление к творчеству.

Есть еще и другая особенность. На полках нашего музея нет надписи «руками не трогать», наоборот — экспонаты нашего музея и кладутся для того, чтобы их постигать всеми чувствами, а не только зрением. Да как же и учить детей аккуратности, если

требовать от них, чтобы они руками не трогали? Хранитель музея-архива следит, чтобы порядок и классификация, раз установленные, не были бы нарушаемы, в условиях же активного музея дети учатся этой классификации, и подобное нарушение как раз может породить мысль о необходимости новой классификации, по новым признакам, и дать повод детям еще раз подумать над своими экспонатами и разложить их по иному... Ведь это путь к отвлеченному мышлению! Что в одном случае является нарушением положенного в основание начала, то в другом случае как раз является полезным. Наш музей не «под замком». Предметы непроходящей и значительной ценности, если таковые будут сделаны детьми, учитель, конечно, может спрятать в шкаф музея архивного, для сравнения и других целей будущего; все же остальное хранится не «под замком», а если и запирается, то не на ключ, а на крючочек, дабы в подходящий момент возникшего интереса дети могли пересмотреть и проверить свое знакомство с собственными работами и доставленными ими коллекциями.

Цели такого музея мы суммировали бы следующим образом:

1. Он учит учиться (например, самостоятельно находить в окружающей среде объекты, заслуживающие внимания и возбуждающие интерес), при этом побуждает вдумываться и искать соответствия между вещами, для чего приходится детям упражняться в сравнении, сопоставлении, классификации и вообще анализировать окружающие предметы и условия.

2. Работа, связанная с организацией музея, вызывает лучшие побуждения в соревновании и прививает социальные навыки в процессе коллективной работы.

3. Музейная работа воспитывает навыки к аккуратности и порядку и стремление сохранять имущество музея, удовлетворяя в то же время инстинкту действия детей.

4. Музейная работа сближает школьную работу с окружающей средой родины, давая богатые возможности для фактического и вполне предметного озна-

комления детей с конкретными предметами, останавливая их взор на таких вещах, которые обычно мало привлекают к себе внимание.

Особенностью организации такого музея является его постоянная динамика. За исключением предметов, заслуживающих особого внимания (уники), все, собранное учениками и не нужное для дальнейшего, в конце года может быть и уничтожено. Конечно, учитель делает это, соблюдая осторожность в отношении учащихся, как творцов и собственников экспонатов.

Неполнота музея может быть стимулом к более энергичным сборам. Школа должна дать шкафы, полки, инструментарий и рабочий материал; дети—все остальное. Лучшее применение ручного труда в школе будет тогда, когда работа будет освещаться светом цели, диктуемой задачами активного музея; так, например, по особым заданиям будут делаться коробочки, полочки, папки и т. п.

Роль учителя в этом деле, как и во многих других случаях работы в активной школе, отнюдь не преподавательская, а руководительская; он поддерживает дух пытливости и интереса в музейной работе, направляет внимание учащихся на соответствующую область фактов и явлений, дает технические указания, облегчает в трудную минуту работу, принимая участие советом и физическим усилием при изготовлении наиболее трудных объектов.

На вопрос, что нужно собирать для такого музея, ответить трудно, так как это зависит от характера родины, и коллекции городского мальчика будут резко отличаться от коллекций деревенского; но в общей форме ответить на этот вопрос можно так: все, что останавливает на себе внимание ученика и побуждает его принести свой дар в музей и объяснить, почему это он делает; это уже хорошая рекомендация для объекта, и только технические затруднения могут побудить учителя отказать принять экспонат. При этом не следует смущаться обыденностью предмета, так как не на исключительных и редких объектах приходится учиться, а, наоборот, часто ординарность экспо-

ната должна быть использована для углубления отношения к нему и сопоставления его с другими аналогичными предметами.

7. Тринадцатая ступень. Коллективные работы.

«Человек становится человеком только благодаря человеческой общности», говорит философ-педагог Н а т о р п; «несомненно», продолжает он, «если бы человек вырастал без всякого влияния человеческой общности, специфически-человеческие задатки его развивались бы чрезвычайно убого». То же нужно сказать и о человеческом самосознании: «нет и не может быть самосознания без противопоставления и соотношения с другим сознанием; нет понимания самого себя, если нет основы понимания других; нет суждения о себе самом, если нет опыта, как один судит о другом; каким образом мог бы я сам относиться к себе, как личности, если бы мне не противостояла ранее какая-нибудь личность, в которой я познаю другое «я»?».

Все это, конечно, непреложно и истинно, но, к сожалению, тем не менее нам хорошо известно и то, что старая школа, в силу ли характера политических тенденций или в силу схоластических предрассудков и традиций, очень оберегала себя от привнесения коллективного элемента в классную работу. На ученика смотрели, как на отдельного посетителя школы, индивидуально развивающегося и работающего обособленно от других.

В практику школы родиноведение должно внести элемент к о л л е к т и в н о й р а б о т ы, подражая в этом отношении условиям жизни взрослых членов родины детей.

Так, например, в школьную практику входят: коллективное описание явлений физических, биологических и социальных, такое-же наблюдение их и изучение; работы, связанные с подобным изучением, получающие выявление в одном из видов изобразительного искусства (коллективное рисование, коллективная лепка, коллективное моделирование, аппликация, ручной труд и т. д.); коллективный уход за жи-

вотными и растениями, равно как, и коллективные работы по выполнению заданий, связанных с организацией и ведением хозяйства школы, по созданию и ремонту учебного инвентаря, по работам в школьных мастерских, школьном саду, огороде, поле и т. п.

Самодеятельность может быть проявлена индивидуумом в полной мере в тех условиях, потребности которых ее собственно и вызывают: потребности могут быть индивидуального свойства и свойства, вытекающего из существа социального начала людского общежития. Школа должна дать возможность развития самодеятельности и в условиях этого второго рода. Школа не может видеть в своих учениках «отдельных посетителей»; наоборот, она должна усматривать в своих питомцах не разобщенных в будущем между собой людей, а членов социального целого, членов коллектива. И это отношение должно отразиться на школьной организации, как в целом, так и на подборе отдельных занятий. Активная школа (и родиноведение в частности, как система занятий, построенная в духе принципов этой школы), индивидуализируя учебный материал, приспособляя планы занятий к данному составу детей и оберегая индивидуальность каждого учащегося в отдельности, тем не менее признает возможность полного развития индивидуальности только в сфере социального общения и кооперации. Поэтому коллективным работам, с совместной классной постановкой задач и разрешением их под руководством учителя, нами придается весьма важное значение.

В коллективных работах останавливают на себе наше внимание два момента: творческое начало по преимуществу, с одной стороны, и характер организации выполнения работы, с другой. К первому мы отнесем разработку заданий, выявление проблем, намечание путей к разработке и разрешению поставленных проблем, оценку индивидуальных способностей и распределение ролей учащимися между собой. Несколько примеров: в классе идет беседа по выяснению отдельных возможностей и изменений в положе-

нии лица, общественной группы, учреждения, постройки, об изменении города в будущем, о ремонте и благоустройстве школы и школьного участка, о разработке плана изучения окрестностей, о поведении героя данного рассказа и т. д. и т. д.... Выясняется, как общая схема, так и отдельные пункты разработки вопросов, и распределяются отдельные роли. По установлении той или иной программы действия, дети распределяют по частям, индивидуально или погруппно, намеченные элементы работы, которые потом комбинируются в одно целое. Особенно ценной является в данном случае та действительно коллективная работа, которая имеет место в начале и конце. Классу нужно согласовать различные желания и различные воли, различные умения, различный опыт и знания. Согласование отдельных элементов общей работы под руководством или иногда даже скорее под инструктированием учителя должно носить такой характер, чтобы в целом классная работа являлась не суммой изолированных усилий, но в полном смысле слова коллективной.

8. Школа, как самостоятельный рабочий коллектив. Мы подходим к высшим возможностям и достижениям в рамках активной школы, связанным с выполнением задач социального воспитания. В следующей части этой главы мы коснемся наибольших трудностей в этом деле в связи с воспитанием целевого рефлекса, здесь же, подводя итоги уже пройденного пути, отметим в общих чертах обстановку вспомогательных учреждений этой ступени нашей лестницы методических достижений учителя.

Вспомним вкратце итоги восхождения нашего учителя по ступеням III-го марша. Получив в наследие от предыдущих ступеней — лабораторно-эвристический метод, и привнеся элемент родиноведческий, школа активного направления углубляет свою работу в следующих направлениях: она подвергает критике природоведческий учебный материал и указывает пути к новым источникам материала из сферы роди-

ны, заменяет в той или другой мере заимствованный из чуждой по существу сферы научных дисциплин, фиксированный и, стало быть, психологически далеко не всегда приемлемый для детей материал более соответствующим психологически. Вследствие этого неподвижные программы рекомендуется заменять более правильным педагогически учебным планом занятий, который. в отличие от программ, должен быть приспособлен к месту, моменту, составу данной школы и личности учителя. Активная школа обогатила возможности педагогического воздействия, поставив вопрос о замене единого учебника коллекцией руководств, хрестоматий, популярных книг и различных справочников.

Углубив экскурсионный метод и расширив виды экскурсий, она в значительной степени расширяет и возможность, и средства образовательно - воспитательного развития. Проведя принцип коллективной разработки вопросов и выполнения отдельных работ, активная школа в значительной степени приближает школьную организацию к жизни — к той жизни, за расхождение с которой так много сыпалось упреков старой школе. Отметим также, что по мере восхождения по последним ступеням, наш прогрессирующий учитель теряет свой облик учителя - преподавателя и превращается в учителя - руководителя: он не только преподает детям готовое, чужое, но и руководит ими в процессе открытия истины.

Теперь нам остается рассмотреть еще, как школа указанного III-го марша поставила проблему более близкого контакта с жизнью, разрешая ее не в полной мере и останавливаясь на некоторой ступени приближения. Для устранения упрека в оторванности школы от жизни, между прочим, можно указать два пути: один путь намечается в пределах настоящего марша, другой же относится к школе скорее будущего, чем настоящего, и будет нами освещен в последней части нашей книги. Мы видим в окружающей нас родине ряд учреждений, обслуживающих различные отрасли технической, административной и обществен-

ной жизни. Школа, которая готовит для жизни, должна знакомить детей с отдельными элементами социальной жизни. Отсюда возникает как бы параллель чисто школьных организаций и организаций общества взрослых: библиотека общественная имеет отображение в библиотеке, которую составляют дети; театр для взрослых находит свое отображение в театре школьном; почтовые учреждения представлены школьным почтовым ящиком; различные виды хозяйственных организаций дают начало школьному саду, огороду, полю, и т. д.; фабрично-заводская ремесленная промышленность представлена школьными мастерскими, принцип организации вообще хозяйства находит свое отображение в различного рода организациях по ведению классного и школьного хозяйства. Принцип ясен. Поскольку возраст еще воспринимает многие знания в порядке игры, такие учреждения знаменуют собой своего рода игру во взрослых. Девиз «воспитание детей для жизни и посредством жизни» получает здесь в весьма значительной степени свое осуществление. Конечно, при этом не порывается связь с настоящей жизнью, и постоянно перекидываются мостики от школьных учреждений к учреждениям взрослых, но все же, как принцип, остается положение, что *дети учатся на специально приспособленных и изолированных от остальной родины элементах в пределах школьного участка и школьной организации.*

Это крупное достижение в организации школы знаменует последнюю ступень технических усовершенствований школьного оборудования в пределах активной школы. Это оборудование дает учителю возможность широко поставить коллективные работы учащихся, которые будут упражняться в таких важных социальных навыках, как понимание общности задач, необходимости согласования отдельных усилий, намерений, целей и желаний членов общественного коллектива; осознание единства целей; то же нужно сказать и о воспитании сочувствия, соли-

дарности, альтруистических наклонностей, как и о воспитании чувства обязанности, долга, справедливости. Короче говоря, это та школьная обстановка, в которой наилучше могут быть представлены условия для той общности, которая создает человека.

«Жизнь» введена в школу; родина диктует школе свою программу и план. Будущим поколениям педагогов предстоит сделать дальнейшие сближения школы с родиной, быть может, растворить даже первую в последней, но эта проблема школы будущего может пока только намечаться, и если иногда проводится в отдельных элементах, то лишь в самом малом масштабе, ибо идеал социального воспитания в той его широте, в какой, например, ставит Наторп, конечно, еще не заинтересовал современное культурное общество, и оно, вероятно, еще долго интересы экономики, хозяйства и военных захватов будет ставить выше интересов воспитания человека. Но все же о путях, которыми активно - трудовая школа может итти по направлению к школе будущего, уже говорить можно, и для наиболее из развитых педагогически учителей представляется возможность пробовать свои силы и в этом отношении. Об этой ступени мы скажем в главе, посвященной четвертому маршу лестницы методических достижений учителя.

8. Ручной труд в активной—трудовой школе. На XIII ступени лестницы методических достижений учителю приходится широко пользоваться применением ручного труда детей. Этот труд он начал применять в школьной практике еще раньше, пожалуй, начиная с VI ступени; но здесь этот труд получает ту долю внимания, которой он заслуживает по своим важным воспитательным свойствам, как средство социального воспитания.

Сам по себе ручной труд еще не всегда является положительным воспитательным средством, и для того, чтобы он действительно был таковым, важно соблюдение методической стороны его применения, которая, как и всякая отрасль практической педагогики,

может иметь свои степени полезности и ценности. Не вдаваясь в подробный анализ этого вопроса, хорошо освещенного в литературе, мы приведем только пример бедно или богато организованного ручного труда. Принципиально между ручным трудом, как его обычно понимают, и практическими занятиями по природоведению, о которых уже нам приходилось говорить, нет разницы, и практические занятия мы можем считать одним из видов ручного труда. Но если мы вспомним обычно встречающуюся постановку практических занятий, то сразу же заметим ту особенность, благодаря которой мы должны констатировать бедность постановки их в смысле достижения значительных воспитательных результатов. Любая самая обычная задача практических занятий, например, добывание углекислого газа, заставляет учителя младших классов усиленно прибегать к «рецептурному методу»: «сделай в пробке два отверстия, возьми воронку, вставь ее туда-то, приспособь трубочку, подставь цилиндр и т. д., и т. д., — следует множество прямых и определенных указаний для того, чтобы получились надлежащие результаты... И пока ученик приблизится к тому моменту, когда его ум должен делать заключения, учитель долго его держит на поводу определенных директив и указаний, заставляя ученика проводить значительную часть этих занятий в состоянии не столько самостоятельно действующего, сколько постоянно подталкиваемого, наводимого, работающего по указке. В старших классах II ступени пользование подобными средствами «ручного труда» оправдывается задачей систематического порядка; к тому же технические навыки возраста должны помочь скорее охватывать технику производства опытов. Вообще же в школе следует рекомендовать такие виды «ручного труда» (в широком понимании этого термина), которые применялись бы с минимумом рецептуры, оставляя для самостоятельной работы гораздо более широкое поле деятельности. Желательно для более «богатого» результатами «ручного труда» брать такой материал и такие

инструменты и приборы, употребление и назначение которых скоро учащимся делалось бы ясным, и они могли бы возможно самостоятельно и целесообразно пускать их в ход без детальных и постоянных «рецептурных» указаний учителя. В этом смысле многие сложные опыты из обычного круга «задач» природоведения часто бывают «беднее» простого перочинного ножа с чурбанчиком. Нужно расценивать такие виды ручного труда, опять-таки широко понимая этот термин, которые дадут учащимся возможность работать не прибегая к тем средствам, которые мы назвали бы старинным словом, так всем нам хорошо известным, — «подстрочники».

Мы полагаем, что с точки зрения принципов активно- трудовой школы только такой ручной труд в школе может быть назван педагогически правильным, во время выполнения которого, цель работы сознает не учитель только, но и ученик. На такой работе учитель должен побуждать упражняться в умении выбирать и организовывать средства для достижения поставленных целей. Собственно ручной труд, школьные сады, экскурсии и аналогичные активные занятия должны быть использованы для упражнения учащихся в постановке проблем, которые должны разрешаться путем их личного размышления, путем приобретения определенного запаса знаний и в конечном итоге подготовлять их к методам экспериментального исследования, подготовлять детей к истинно-научным занятиям. Находясь на ступенях марша активной школы, учитель должен ясно представлять, что целью его достижений является развитие и успех более широко охватывающих душевных способностей, а не частных, отдельных и изолированных; его должно интересовать развитие мышления в целом, а не только, например, развитие наблюдательности. В каждой форме работы, говорит Дьюи, должны быть наблюдаемы материалы, препятствия, применения, неудачи и успехи; и все это должно быть связано со скелетом работы, с осью работы, с главной, направляющей

ее линией, т. е. с интересом к ней и с ее целью, как понимает это работающий. В отношении содержания отдельных работ ручного труда, или, мы бы сказали. трудовых процессов, Дьюи рекомендует брать для упражнений не отдельные какие-нибудь элементы работ, с изолированными упражнениями, совершенствующими только отдельные навыки, но законченные темы, с ясно поставленной целью, как единственно правильные с воспитательной точки зрения, будут ли они касаться работы с инструментами, работы по садоводству, стряпне или уходу за животными.

В качестве примеров полей действия для постановки подобных занятий может служить тот материал, который мы предлагаем учителю во второй части нашей книги.

> «В борьбе с нежданными метелями и оттепелями, с непредвиденными августовскими морозами и январской слякотью, он стал больше осмотрителен, чем предусмотрителен; выучился больше замечать следствия, чем ставить цели....
>
> Воспитал в себе умение подводить итоги на счет искусства составлять сметы».
>
> Ключевский (О великороссе).

9. Ступень четырнадцатая. Воспитание инстинкта (рефлекса) цели и родиноведение.

«Ребенок при всех своих занятиях исходит из представления собственной цели. Этот главный пункт нашей реформы, говорит Зибер, имеет огромное значение для воспитания».[1]) Рамки книги не позволяют нам подробнее остановиться на вопросе об инстинктах воообще и соответствующих мерах воспитательного воздействия, но мы не можем не остановиться на одном из инстинктов, именно на инстинкте цели, столь загнанном в нашей русской действительности и столь пренебрегаемом старой школой.

Дети могут сосредоточить свое внимание на том

[1]) Зибер. Интеллектуальное развитие в трудовой школе. Р. Ш. 1916. V, VI.

или ином объекте, обыкновенно в том случае, если они чувствуют интерес к нему. Только в атмосфере интереса может протекать интенсивная детская работа, а потому для самого учителя «детский интерес» является главнейшей проблемой. Он должен помнить, что в его руках возможность поддержать этот интерес, и от него зависит, будет ли этот интерес развиваться или угнетаться, будет ли он шириться и углубляться, или сузится и сделается поверхностным.

Проблема создания атмосферы «интереса» нераздельна с другой проблемой — проблемой развития рефлекса цели, или инстинкта цели. Всякая разумная деятельность в нашей жизни начинается постановкой цели. Воспитать и развить отчетливость в способности ставить определенные цели — важнейшая педагогическая задача; и усилия учителя в этом направлении должны быть возведены в систему его школьной работы. Эта система должна сказаться в том, что всякая работа детей, например, мышление, должна совершаться на таком материале, который давал бы возможность детям самостоятельно ставить с в о и цели, — делают ли они наблюдения, сравнения, сопоставления, отвлечение признаков, выводы, заключения и т. д.

Учитель пусть следит, чтобы в детской работе всегда имела место осмысливаемая ими цель и, органически осознанная, давала бы направление их работе. Они должны проверять и критически относиться к целесообразности постановки той или иной задачи, а также оценивать вероятность достижения поставленной ими цели. Таким образом, на протяжении всего школьного образования должны вырабатываться те навыки, которые помогут будущим гражданам отчетливо осознавать, чего они хотят, чего могут ждать от своих усилий, и каковы их шансы на успех.

Всякая деятельность в жизни организма является преодолением ряда препятствий. От умения и такта учителя зависит так составить план занятий, чтобы дети упражнялись в преодолении препятствий, но чтобы в то же время их юные организмы не согну-

лись под непосильным трудом. Чувствования и эмоционально подогретый интерес делают часто тяжелое легким для выполнения, тогда как интерес, не согретый чувством, может создать условия, не благоприятные для успешной работы. Каждое выполнение поставленной задачи вносит элемент радостного чувства в нашу жизнь, каждый успех родит стремление к новым достижениям, к новой работе, ставит перед нами новые задачи и усиливает жажду дальнейших побед над природой, средой и самим собой. Способность ставить свои цели нужно тренировать, — конечно, «свои» не в смысле — эгоистические «с в о и», а в смысле: поставленные самостоятельно. Тренировать нужно также и способность поддерживать в себе состояние интереса всегда смотреть на окружающий мир с чувством стремления проявить свою активность, приложить свой труд, как в области познания этого мира, так и переустройства его сообразно своим идеалам.

Исторические условия жизни русского народа создали тот тип «русского», который так ярко характеризован Ключевским в выражениях, взятых выше в качестве эпиграфа. И мы легко, особенно в моменты величайшего напряжения борьбы, к сожалению, усматриваем те черты нашего русского характера, которые являются крайне неблагоприятным для успехов в борьбе за существование. В современной борьбе на мировой арене нужна отчетливость и определенность в задуманном и сделанном, в намеченном и осуществленном, поставленном и достигнутом. Нужна резкая отчетливость в рефлексе цели,—как рефлекс вздрагивания при ударе по нерву, как раздражение мышцы от электрического раздражителя вызывает неизменно эффект у здорового человека, так «рефлекторно» должна «вздрагивать» и воля, когда ей приходится ответить на раздражения, вызываемые той или иной реакцией. Обратившись к психологии русского человека, мы должны констатировать крайне слабое развитие этого рефлекса, а исходя из наличности такого психологического типа, мало пригодного для одер-

жания побед на мировой арене, мы должны ставить те или иные педагогические задачи, усматривая в них осуществление задач воспитания характера русских людей. У нас, русских, нет соответствия между нашими чувствованиями, мыслями и делом. Сколь типично для русских, при широкой теоретической подготовке, неумение осуществить на деле свои познания. «Знаю, но не умею»... «знаю, как сделать, но не хочется делать, обстоятельства мешают»... «знаю и как будто бы хочу, но начать трудно..., никак не раскачаюсь, лень обуяла»... А это обычное у нас откладывание «на завтра» Мы все «собираемся» и все продолжаем на кого-то надеяться и на наше знаменитое «авось» больше всего. Характерно то, что на английском языке, говорят, нет даже соответствующего слова «собираюсь»,—для англичан чуждо это длительное состояние человека, налаживающегося на работу и никак не могущего приступить к ней.

«Когда», говорит проф. И. Павлов, «отрицательные черты русского характера — леность, непредприимчивость, равнодушие или даже неряшливое отношение ко всякой работе—навевают мрачное настроение, я говорю себе: нет, это не коренные наши черты, это дрянной нанос, это проклятое наследие крепостого права. Оно сделало из барина тунеядца, освободивши его, за счет чужого дарового труда, от практики естественных в нормальной жизни стремлений обеспечить насущный хлеб для себя и дорогих ему, завоевать свою жизненную позицию, оставивши его рефлекс цели без работы на основных линиях жизни. Оно сделало из крепостного совершенно пассивное существо, без всякой жизненной перспективы, раз постоянно на пути его самых естественных стремлений ставило непреодолимое препятствие в виде всемогущих произвола и каприза барина и барыни. И мечтается мне дальше: испорченный аппетит, подорванное питание можно поправить, восстановить тщательным уходом, специальной гигиеной; то же может и должно произойти с загнанным исторически на русской почве рефлексом цели. Если каждый из нас будет лелеять

этот рефлекс в себе, как драгоценнейшую часть своего существа, если родители и все учительство всех рангов сделает главной задачей укрепление и развитие этого рефлекса в опекаемой массе, если наши общественность и государственность откроют широкие возможности для практики этого рефлекса, то мы сделаемся тем, чем мы должны и можем быть, судя по многим эпизодам нашей исторической жизни и по некоторым взмахам нашей творческой силы».

Таким образом, перед нами выдвигается чрезвычайной важности педагогическая задача, вытекающая из особенности характера русских людей. Это— задача вырабатывать в учащихся гармонию знания и умения, желания и осуществления его, мысли-слова и дела, пассивного разума и активной воли.

Не учеба по книгам, не изучение чужих мыслей и слов ведут к росту самодеятельной активной целевой личности, а также не специфически школьные занятия, как их конструировала школа до сих пор, но условия детской работы, которые ставили бы учащегося в такое положение, когда он «учит себя», упражняет свои силы, усвояет—ассимилирует знание, делает учение своим личным делом, когда получаются условия, благоприятные для роста и развития инстинкта цели. Родиноведение стремится поставить учащегося в положение человека, которому приходится постоянно разрешать посильные свои задачи и тем самым воспитывать этот важный для нас инстинкт.

Школа должна обратить самое серьезное внимание на воспитание «работающего человека», работа которого и лично его глубоко удовлетворяет с интеллектуальной, моральной и других сторон и является продуктивной и полезной для общества. Это будет в том случае, когда будет выполнено одно из необходимых условий именно такой работы; условие это выражено в следующем положении педагога Гербарта (1776—1841): «при всякой работе должно постоянно иметься в виду одно представление— цель работы». Представление о цели заставля-

ет ученика размышлять о ряде других вопросов, связанных с выполнением задуманного, вызывает критику и размышление о материале, при помощи которого ученик идет к своей цели, о пригодности этого материала, его свойстах, о порядке использования его и т. д. Воспитание целесознательно работающего «развивающегося человека», в противовес беспорядочности и неясности в проектах, планах и выполнении, в противовес неумению подходить к делу и использовать обстоятельства и преимущества, является требованием, которое мы предъявляем к системе занятий родиноведением. Осуществление же этого требования стоит в связи с особым характером материала и его проработки.

Этот отдел о задачах воспитания целевого инстинкта мы закончим довольно пространными цитатами из чрезвычайно ценного небольшого доклада проф. И. Павлова на III съезде по экспериментальной педагогике в Петрограде в январе 1916 года. Этот доклад помещен в IV книге мало распространенного среди учительства журнала «Вестник Европы» и гораздо меньше известен учительству, чем на самом деле он того заслуживает. Профессор И. Павлов употребляет термин «рефлекс цели», предоставляя в то же время другим пользоваться термином «инстинкт». Он определяет этот рефлекс следующим образом:

«Рефлекс цели — стремление к обладанию определенным раздражающим предметом, понимая и обладание и предмет в широком смысле слова... Человеческая жизнь состоит в преследовании всевозможных целей: высоких и низких, важных и пустых..., при чем применяются все степени человеческой энергии. При этом обращает на себя внимание то, что не существует никакого постоянного соотношения между затрачиваемой энергией и важностью цели: сплошь и рядом на совершенно пустые цели тратится огромная энергия и наоборот. Это наводит на мысль, что надо отделять самый акт стремления от смысла и ценности цели, и что сущность дела заключается в самом стремлении, а цель—дело второстепен-

ное». Свою мысль профессор иллюстрирует на примере коллекционирования, «которое часто касается самых пустых вещей, которые ровно никакой ценности не представляют, кроме единственной — коллекционерской, и тем не менее обладание ими переходит в страсть, в непреодолимое влечение, в инстинкт, или рефлекс». «Коллекционировать можно всякие пустяки, как и все важное и великое в жизни: удобства жизни (практики), хорошие законы (государственные люди), познания (образованные люди), научные открытия (ученые люди), добродетели и т. д.»

Рефлекс цели имеет огромное жизненное значение, он—есть основная форма жизненной энергии каждого из нас. Жизнь только для того красна и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели, или с одинаковым пылом переходит от одной цели к другой. Вся жизнь, все ее улучшения, вся ее культура делается только людьми, стремящимися к той или иной поставленной себе в жизни цели. Все остальное носит на себе печать рутины».

Рефлекс цели не есть нечто неподвижное и законченное в нашем организме, он колеблется и изменяется, смотря по условиям, то в сторону усиления и развития, то в сторону ослабления и почти совершенного искоренения. Для полного, правильного и плодотворного проявления рефлекса требуется известное его напряжение и соответствующим образом поставленный воспитательно-образовательный процесс. Постановка этого вопроса еще раз определенно ставит перед нами проблему об источнике учебного материала, ибо материал старой школы, позаимствованный из логических схем научных дисциплин, дает очень мало средств педагогического порядка, благоприятно действующих на воспитание инстинкта цели. С другой стороны и то педагогическое средство, которое выдвигает трудовая школа, — трудовые процессы, теряют всю свою педагогическую ценность, будучи изолированы от задач воспитания рефлекса цели, или инстинкта цели.

Лестница методических

Марш I. Вербальная школа.	Марш II. Школа наглядности и предметности.	III марш. Активно-трудовая школа трудовая,	
СТУПЕНИ:	СТУПЕНИ:	Ступень IX. Индивидуализированный и подвижной учебный материал.	Ступень X. Родиноведческий учебный материал.
		Учитель: преподаватель-воспитатель и руководитель.	*Учитель: преподаватель-воспитатель и руководитель.*
I—II Метод вербально-догматический. (См. таблицу I на 106 стр.)	III. Метод наглядного объяснения. IV. Метод предметного объяснения. V. Метод наглядного обучения. VI. Метод практических занятий. VII. Метод экскурсионный. VIII. Метод лабораторного урока. (См. таблицу I на стр. 107).	Класс—лаборатория. Школа со всеми вспомогательными учреждениями предыдущих ступеней. Классные, специально подобранные библиотеки, предоставляющие ученикам ряд руководств, из которых они могут черпать нужный материал. В целях расширения поля действия и более действенного результата воспитывающего обучения, учителю предоставляются широкие права по перестановке, замене, расширению и сокращению учебного материала в согласии с душевными и телесными силами данного класса.	Класс лаборатория. Школа со всеми вспомогательными учреждениями предыдущих ступеней. Оффициальная программа сокращается до программы - минимума, уступая место учебному плану учителя, который руководствуется при составлении его наличностью педагогически ценных объектов физической и социальной среды родины детей (родиноведческим материалом).

„Знания, конечно, ценны, но еще ценнее умение, искусство, способности“. **Каптерев.**

„Повторяю еще раз, цель моя не знание ему дать, но научить его приобретать, в случае нужды, это знание...“ **Руссо.**

„... Не заглушить интерес, не заглушить дух исследования, помочь перенести его на другие предметы, перенести через всю школьную жизнь и на всякое дело жизни“. **Сикорский.**

или школа действия, школа воспитывающего обучения, школа школа родиноведческая.

Ступень XI. Углубленный экскурсионный метод.	Ступень XII. Активный школьный музей.	Ступень XIII. Коллективные работы.	Ступень XIV. Воспитание целевого инстинкта.
Учитель: воспитатель, руководитель.	*Учитель: воспитатель, руководитель и инструктор.*	*Учитель: воспитатель, руководитель, инструктор и организатор.*	*Учитель: воспитатель, руководитель, инструктор и организатор.*
Класс—лаборатория. Школа обогащается более значительными комплектами экскурсионного снаряжения. Расписание классных занятий подчиняется требованиям заданий, связанных с экскурсиями. **Поле действия** учащихся расширяется насчет широко поставленных экскурсионных работ. Экскурсионный метод углубляется насчет систематически поставленной переработки соответствующего материала, как предварительно, так и после экскурсий.	Класс—лаборатория. Школа обогащается техническими средствами для оборудования школьного активного музея и его вспомогательных учреждений. **Поле деятельности** детей расширяется благодаря возможности частого и близкого контакта с предметами, на которых они учатся и воспитываются.	Школа со всеми вспомогательными учреждениями предыдущей ступени обогащается качественно и количественно техническими средствами. (школьный сад, школьные мастерские, школьное поле, школьная кухня и т. п.). Расширение поля деятельности учащихся в связи с постановкой коллективных занятий создает условия для социального воспитания, так как дает место общению учащихся при общей работе, направленной к достижению общей цели.	Школа со всеми вспомогательными учреждениями предыдущей ступени. Высшим достижением активной школы в области воспитания интеллекта и воли является личность научно и культурно мыслящего человека с высоко развитым инстинктом и рефлексом цели. Воспитание этого последнего свойства развивающегося человека возможно на особо близком ему материале родины.

ГЛАВА VIII.

1. Вопросы учеников, их ошибки и ответы учителя.

Тема о вопросах и ответах с неизбежностью должна стать в сознании учителя, работающего в новых условиях. Для учителя активной школы отошли в область прошлого учебники со строго предуказанными и фиксированными «вопросами» программы, на которые он только и обязан был давать ответ. Теперь рамки, в которых дети могут задавать вопросы, и права их на получение ответа от учителя, а стало-быть, и обязанность последнего по удовлетворению этих запросов, сильно расширяются, как сильно расширяется круг элементов родины, вошедших в сферу внимания школы, круг многообразной комбинации этих элементов с многообразным преломлением всего этого в психологии детей.

Многих учителей очень часто смущает то обстоятельство, что они далеко не на все вопросы детей могут дать ответ; эти учителя полагают, что отказ дать ответ подтачивает их авторитет в глазах детей. Пусть не смущают учителя те случаи, когда ему приходится сказать ученику в ответ: «Я этого не знаю», и небольшая беда, если приходится дать подобный ответ по содержанию вопроса; гораздо хуже для дела, если учитель не знает и не умеет разобраться в том, правильно ли поставлен и задан учеником вопрос по содержанию его и формулировке, или, быть может, он задан в такой форме, что на него вообще нельзя дать ответ. Поэтому учитель прежде всего должен выяснить правильность постановки вопроса и

перестроить фразу надлежащим образом, если в этом является необходимость.

Затем учителю надлежит еще вспомнить особенность психологии вопрошающих детей и иметь в виду, что они, задавая вопрос, не ищут исчерпывающего ответа; исчерпывающего ответа они не ждут, ибо еще не знают, что такое исчерпывающий ответ. Мы прежде всего должны иметь в виду известную категорию вопросов, которые задаются и диктуются инстинктом общения, инстинктом разговора и которые задаются только потому, что вопрошающему вообще хочется поговорить, и, не получив ответа на один из вопросов, он спешит уже задать вам другой, третий и т. д.:

«Отчего у мамочки на щеке две ямочки?»
«Отчего у кошки, вместо ручек, ножки?»
«Отчего шеколадки не растут на кроватке?»
«Отчего у няни волоса в сметане?»
«Отчего у птичек нет рукавичек?»
«Отчего лягушки спят без подушки?»
(Из детской книги «Приставалка»).

Это стремление детей задавать вопрос ради вопроса следует использовать для воспитания интереса не только к вопросу, как таковому, но и к ответам, в которых собственно и должен быть центр внимания вопрошающего. Впрочем, бывают случаи, когда педагогически правильно будет ответить в том же духе, как и отвечает мать в приведенном стишке:

«Оттого, что у моего сыночка ротик без замочка».

В зависимости от возраста вопрошающего и его интеллектуальности, нисколько не роняя престижа знающего человека, учитель может найти тот или иной выход.

Часто бывают случаи, когда учитель не сочтет нужным давать ответ не в силу собственного неумения дать требуемый ответ, а в силу того, что, по известным соображениям, такой ответ давать не следует. К такой категории относятся частые вопросы: «как называется растение или животное?» В таких случаях можно советовать учителю, голова которого,

разумеется, не может в себе вместить номенклатуру организмов, с которыми могут столкнуться его ученики, прибегнуть к одному из следующих способов удовлетворения спрашивающего. Он может, во-первых, указать на случайность названия и побудить заинтересоваться другими сторонами предмета, помимо его названия: во-первых, поступить так, как поступает народная мысль, давая часто меткие названия для растений по характерным признакам последних; в-третьих, учитель может предложить ученику заняться описанием объекта, памятуя, что чем точнее мы можем сказать, каковы вещи, тем лучше мы можем узнать, почему они именно таковы, и получить ряд сведений о предмете, которые при поверхностном взгляде у нас даже и не возникают.

Во многих случаях ответ с иной точки зрения, не удовлетворяя вопрошающего в смысле расширения его знаний о данной стороне предмета, тем не менее переносит его сознание и фиксирует внимание на других подходах к заинтересовавшей его вещи с моральной, социальной, эстетической или практической точки зрения.

Следует помнить, что мы, взрослые, давая ответ детям, очень часто подходим к составлению ответа исключительно с интеллектуальной точки зрения. тогда как дети вносят в свой вопрос в большой мере еще и элемент эмоциональный. Они чувствуют факт общения со взрослыми, они часто, вопрошая, уже обогащены некоторым зародышем «образа», и строго научный ответ не всегда может этот образ углубить, наоборот—очень часто даже может его и разрушить. Наш отвлеченный ум обычно не представляет образно то, что мы сообщаем детям, как научное положение. Подобные наши ответы очень часто могут звучать для детей, как бессодержательные фразы, умножать которые не значит еще давать знания или вообще положительные сведения.

У ребенка есть собственный мир, отличающийся от нашего и, задавая вопрос, ребенок не просит учителя выводить его из его собственного мира грубо и

искусственно. Ответ учителя должен быть в этом смысле естественным и не должен вторгаться в виде бомбы, взрывающей те образы, которые еще не устала творить детская фантазия.

Мы, разумеется, возражаем против той формы ответа, которая формулируется в фразе: «вырастешь —сам узнаешь». Мы тоже стоим на той точке зрения, что лучше во многих случаях будет, если он «сам» узнает, но, по нашему мнению, т о, что учащийся сам узнает потом, вовсе не будет тем, что он сейчас желает и может узнать. Вопрошающий не предполагает вторгаться в тот книжный, логически законченный интеллектуальный мир наших понятий и наших взглядов, наших сведений, который пока ему еще чужд. «Наш «мир», говорит Писарев, «не имеет ничего общего с тем «миром» живых явлений, с тем «миром» красок, звуков и ощущений, деревьев и цветов, зверей и птиц, желаний и волнений, радости и горя, который знаком ребенку с колыбели, и который уже успел породить в его горячей голове сотни смелых и мудреных вопросов». «Пораженный вопросом учитель», продолжает Писарев, «быстро производит искусную диверсию, принимает внушительную осанку или произносит глубокомысленную чепуху, и умственная самодеятельность, только что зашевелившаяся в живой голове ученика, опять усыпляется надолго, а, может быть, и навсегда». Такому учителю следует напомнить, что кроме «ученого» ответа, есть очень много других способов для ответа: указание на известный ученикам художественный рассказ, вызванное воспоминание о подходящем случае из жизни с отрицательными или положительными последствиями, поговорка или пословица, меткий эпитет и тому подобный онтологический материал может быть часто лучшим ответом.

В том случае, когда вопрос выявлен, ясно и правильно формулирован, он уже может анализироваться учителем с точки зрения возможности того или иного ответа на него, или выяснения того, что необходимо для ответа. Допустим, учитель не может дать

ответ по причине отсутствия специальных сведений (по медицине, по истории, по технике и т. д.); в каждом таком случае учителю предоставляется возможность перевести вопрос в другую плоскость, в плоскость значения в жизни специальных знаний и особых усилий и прилежания со стороны тех, которые хотели бы быть специалистами в той или иной области.

Нужно также помнить, что на многие вопросы не следует давать пространных ответов. Для воспитания ряда навыков достаточно неукоснительно требовать исполнения и авторитетно указывать, что так должно быть сделано. Сюда относятся вопросы: «принято или не принято?», «прилично или неприлично?», «нравственно или безнравственно?» и т. д. В таких случаях весьма часто педагогически более правильным может быть безапелляционное утверждение и принципиальный отказ от ответа.

Мы не будем здесь повторять того, что уже было сказано в соответствующем месте о воспитании рефлективного мышления, этого наиболее педагогически ценного вида мышления, но отметим, что многие вопросы детей могут дать повод учителю продержать их ум в условиях этой чрезвычайно ценной работы, и он не должен пропускать наиболее подходящие для этого случаи. Избегая всеми мерами таких ответов, которые могут дать только слова, эти символы знания, а не само знание вещей, учителю не следует переоценивать успех накопления готовых знаний, которые он склонен был бы видеть в заучивании учеником готовых формулировок и готовых определений, услышанных им от него; наоборот, учителю надлежит всегда и систематично использовать вопрос ученика не в сторону легкого получения ответа, готового и успокаивающего, а в сторону дальнейшего углубления и расширения его запроса, в сторону возбуждения стремления к дальнейшему активному исканию ответа. Не следует всегда спешить с немедленным удовлетворением любознательности, чтобы таким образом не убить и любознательность.

На вопрос можно поставить контр-вопрос, который возбудит процесс дальнейшего искательства и заставит задуматься над скороспелым решением, которое уже готово сорваться с языка ученика. Больше всего бойтесь внушать ученику возможность легкого получения ответа от «авторитета»; это внушает опасную мысль, что кто-то за него думает и готовое обязан ему преподнести. Пусть некоторый тонус критики и сомнения поддерживает учитель в психологии ученика! Пусть считает ученик, что, задав вопрос, он не освобожден от обязанности пытаться дать все же ответ на него и самостоятельно. Кстати в отношении ответа учителя со ссылкой на авторитет, мы сказали бы, что у нас в России так сильно злоупотребляют этими ссылками, что школа будет права, если внесет максимум скепсиса в отношении этого. Часто эта ссылка объясняется просто ленью мыслить, леностью «сомневаться», а потому, вспоминая слова знаменитого философа-педагога XVI в. Монтеня — «по моему, и сомнение имеет не меньшее значение, чем знание»,—скажем, что это положение заслуживает внимания учителя и XX века.

В отдельном случае помочь мысли ученика дать самостоятельно ответ на возникший у него вопрос можно, предложив ему зарисовать или создать иное изображение в связи с данным вопросом, и много вероятности за то, что он нападет на след частичного или полного ответа. Во всяком случае таким образом он может убедиться в том, чего он не знает о предмете и что знает невполне и недостаточно. Во всяком случае, когда вопрос касается вещественных свойств, ученик своим рисунком подготовляет почву для дальнейших исканий и уяснения интересующих его качеств и подробностей предмета.

Как «сомнение» учеников и стремление критически отнестись к чужой мысли, так и «ошибки» их могут оказаться весьма ценными для педагога. Как правило примем, что вопрос ученика (конечно, заслуживающий того, чтобы на нем остановить внимание всего класса) влечет за собой не краткий ответ, а ди-

алог, беседу; и в этой беседе отнюдь не следует учителю только исправлять ошибки ученика, но нужно приводить к сознанию, почему они возникли, как он совершил их и как бы мог избежать их. Часто ошибкой ученика можно воспользоваться, чтобы установить правильное отношение к вещам и устранить спутанность понятий: «Ты называешь этот предмет, это свойство так, а что же ты скажешь об этом предмете... ты видишь, что то, что ты сказал, относится совсем к другому, а к интересующему тебя предмету не относится; стало-быть, и вопроса такого не существует, и задавать его нет основания». Таким образом иногда приходится не ответ подыскивать, а устранять в сознании задавшего ложную его постановку.

Старая школа требует от учащихся возможно точной передачи содержания учебника или объяснения учителя; ошибки ученика исправляются с точки зрения соответствия передачи тексту урока. Иное отношение к ошибкам ученика в школе воспитывающего обучения. Познание чего-либо очень часто начинается именно как раз с осознания ошибки, с оценки и устранения которой и начинается часто процесс мышления по данному поводу. Очень часто ошибка является толчком, эмоционально окрашенным, который дает стимул к искательству, и учителю необходимо использовать ошибки детей, чтобы воспитывать в детях стремление выходить из них собственными усилиями и даже любить искать свои ошибки с тем, чтобы вскрывать их и исправлять.

Укажем еще несколько соображений в связи с темой этой главы.

Большим искушением бывает для учителя отделаться от вопроса, когда для этого легко можно сослаться на существующий научный закон, принцип или теорию: это, мол, так выходит по такому-то закону... Но от таких ответов следует воздерживаться; если учитель имеет основание и возможность использовать данный случай, чтобы подойти к этому закону действительно, и это входит в его учебный план,

он может фиксировать внимание детей на данном явлении и соответствующим образом подойти к утверждению закона или принципа, тогда это требует соответствующего построения урока или нескольких уроков и других занятий; но если все это в учебный план не входит, учителю лучше отказаться от «отписки за №» и ликвидировать вопрос другим способом, не прибегая к мертвой фразе.

Помещая настоящую небольшую главу на тему о детских вопросах, мы хотим отметить наличность весьма важной проблемы, разработку которой нужно считать настоятельной потребностью момента.

Пока приходится констатировать отсутствие того материала, который позволил бы делать обобщения и указывать более конкретно подходы и методы в интересующих нас случаях. Было бы чрезвычайно ценным, если-бы какой нибудь педагогический журнал или учреждение поставили себе целью собирать сырой материал в виде-ли ответов учителей-практиков на анкету или заметок и различных сообщений их, касающихся вопросов наших учащихся и практики удовлетворения их любознательности учительством.

Нам не приходится здесь касаться по существу содержания детских вопросов и ошибок, это, как мы говорим, задача самостоятельного труда. Существующая литература нас не удовлетворяет по различным причинам. Например, в детских книгах на тему «отчего и почему» (их у нас несколько) дети обычно задают вопросы черезчур уж умно и по-стариковски, как будто это по крайней мере студенты, а поэтому для нас эти книги мало ценны. Богатая литература об «аистах», быть может, и приносила пользу в смысле более надлежащей постановки объяснения важных вопросов, но нам кажется, что значение этой литературы значительно сокращается благодаря тому, что она обычно трактует вопрос в условиях действительности и потребности буржуазной—городской семьи и к тому же значительного материального достатка; в других случаях, мы уже не говорим о деревенских

условиях, дело обстоит гораздо проще, и «аисты» с своими дарами не прилетают...

2. Новый учитель. Переход к новым методам обучения для учителя связан с рядом новых обязанностей; стены школы раздвигаются; жизнь требует более тесного контакта школы с нею, и учитель должен искать отдельные пути проникновения школьной организации в жизнь, в сферу родины. Он должен призвать на помощь целый ряд специалистов и людей опыта, людей, которые могут помочь ему и детям в их творческом познании жизни. Конечно, государственные органы должны стать на путь издания «обязательных постановлений» о содействии различных учреждений школе; должны быть установлены недели, дни или часы, когда школы будут допускаться для экскурсионной работы в мастерские, заводы, типографии, электрические станции и т. п. Хотя и до настоящего времени обычно учащиеся встречали достаточно доброжелательное отношение к себе со стороны администрации и хозяев различных предприятий, (что, конечно, находится в связи с тактом учителей), но при учащении экскурсий возможно ожидать возникновения недоразумений, и постановка вопроса о законодательном регулировании взаимоотношений между отмеченными учреждениями и школой будет настоятельно необходима.

Учительство и печать всемерно должны будировать этот вопрос в направлении издания таких обязательных постановлений. Учителю же пока следует непосредственно завязывать дружественные связи с различными учреждениями района или окрестностей; при посредстве родителей учащихся или других знакомств и рекомендаций во многих случаях нетрудно достигнуть в этом отношении благоприятных результатов; ему нужно отыскивать людей, сведущих в разных отраслях знаний, как теоретических, так и практических, которые не отказали бы поделиться своим опытом с учителем или учениками. Хорошо иметь друзей среди старожилов, которые при случае могли бы рассказать детям о прошлом своего села

или края: врач или фельдшер может дать сведения о важнейших заболеваниях, о смертности, о санитарных условиях жизни и о мерах борьбы с заразой; кооператор может посвятить в цели, смысл и характер кооперативных союзов и организаций, рассказать о происхождении товаров, откуда их привозят и каковы могут быть их качества; машинист покажет устройство котла или двигателя; монтер станции познакомить с электрической машиной; сапожник расскажет о хорошей или плохой коже и т. д., и т. д. Весьма ценно будет, если учитель найдет подходящую семью, для которой дети были бы дорогими гостями во время огородных, полевых или садовых работ; ученики, помогая хозяевам в их работах, могли бы использовать их опыт и знания в целях собственного обучения. Должен быть вхож учитель и в местные статистические учреждения или органы, имеющие отношение к собиранию таких сведений, — он мог бы почерпнуть там ценный материал для своих уроков. Необходимо познакомиться ему и с наблюдателем метеорологической станции и т. д., и т. д. Мы не говорим уже о настоятельной необходимости самого деятельного обмена между учителями, как ближайших школ, так и более отдаленных, сведениями, собранными каждым из них в своем районе. Усиленно развивать свою деятельность в указанном направлении учителю неизбежно, раз наряду с программой ему приходится составлять и учебный план; *ему нужно учиться собирать материал* для этого плана, и некоторые пути мы сочли нужным указать здесь, как дополнение к тому, что уже было сказано в главе VII.

Конечно, учителю, ведущему занятия в условиях новых требований, необходимо неизмеримо больше работать в области специального педагогического образования; нужно пополнять и запас своих сведений общеобразовательного характера в несравненно большей степени, чем это требовала от него работа в условиях старой школы. Мы не можем в рамках нашей книги подробнее указывать и развивать программу та-

кого педагогического самообразования, но в одном отношении мы хотели бы высказать несколько предостерегающих соображений. Мы хотим сказать о весьма распространенной в среде русского учительства подражательной тенденции готовым рецептам и образцам, с одной стороны, и о слишком большом уповании на предписания начальства — с другой.

Вербально - догматический период русской школы дал богатый материал для создания в литературе жизненно - правдивого типа учителя — «человека в футляре»; но в наше переходное время, в связи с стремлением к осуществлению новых достижений педагогической мысли в школьной практике, этот тип, сходит со сцены в область прошлого, уступая место другому, который, мы думаем, тоже не избежит участи попасть в литературу. И перо писателя, наблюдающего нашу учительскую среду, конечно, не пройдет мимо той нашей слабости, которая вытекает из более глубоких источников психологии общественной и исторической жизни русских вообще и очень сильно проявляется как раз в нашей учительской среде. Мы говорим о стремлении копировать, перенимать готовый образец без критики и согласования с самим собой, с собственными силами и возможностями. Во всяком школьном акте выступает много элементов: ученики с многообразными их физическими, психическими, социальными и др. особенностями, учитель с разным уровнем педагогического и общего развития, требования педагогики, школьная обстановка, социальная среда родины, материальные условия школы и т. д., и т. д. И этот акт будет целесообразен и положительно результативен, если эти элементы так или иначе согласованы между собой. В ином случае идеальнейший педагогический принцип при своем проведении в школе может дать самые отрицательные результаты, тогда как до известной степени возможно и обратное положение: плохой сам-по-себе метод в руках вдумчивого учителя может дать и удовлетворительные результаты. Поэтому доминирующую роль в учительской практике все же

должен играть здравый смысл учителя, ибо только здравый смысл учителя может указать, стоит ли в данных условиях применять ту или иную меру, тот или иной метод, тот или иной прием...

Методические руководства пишутся в предположении наличности некоторого среднего читателя — учителя, и каждый учитель прежде всего должен заняться приспособлением данного руководства к своей личности. У нас же обычно бывает совершенно иначе. Учитель привык, что его старый инспектор всегда давал строго определенные указания, что преподавать и как о том или другом методе думать... В этом пункте между старой школой и новой полная противоположность. Новая, активная школа требует и активного учителя. Раньше учителю предлагали к исполнению «спасительную» программу, говоря: «Твои ученики должны это ответить на экзамене», и учитель все свои усилия направлял к тому, чтобы не оскандалиться на экзамене перед начальством[1]). Теперь учителю чаще говорят о методах, чем о материале, но у учителя осталась традиция, и у ней обнаруживается тенденция свою прежнюю психологию в отношении к отдельным параграфам программы применять и к отдельным методическим указаниям, которые и принимаются им к исполнению с такой же неукоснительностью, как в свое время отдельные пункты программы. Правда, авторы методик должны были бы учитывать склонность учителя к лености мы-

---

[1]) Старая школа знала, как главное средство проверки пригодности учителя, — экзамены его учеников. Средство это называли жестоким по тем последствиям, к которым уродливые формы экзаменов часто приводили, но для учителя старой школы, в противоположность его собрату, работающему в новой школе, экзамены были тем средством, при помощи которого очень хорошо и легко можно было доказывать свою «педагогическую» пригодность. Если школа развивается под знаком воспитывающего обучения и, стало быть, переносит центр внимания в воспитательную сторону, то об учителе по экзаменам его учеников судить уже не приходится. Что могут показать и обнару-

шления и, снисходя к этой слабости, постоянно твердить о том, что читатель—учитель постоянно должен все методические указания согласовывать с суммой наличных условий; но это делается редко, и в то время, когда требование индивидуализации учащихся уже считается общепризнанным, индивидуализировать учащих в отношении методических предписаний еще не принято.

Методические приемы обычно излагаются авторами в нормах, яко бы общеприменимых, чего на самом деле в жизни не бывает. В сознании учителя создается представление, что ответственность за предлагаемый метод падает на предложившего этот метод, с его же стороны требуется только самое добросовестное выполнение, и он старается это сделать.

Не будем, конечно, взваливать на нашего учителя весь грех «нашей российской подражательности»; разве и оффициальная политика в свое время не принимала целиком, как образец для русской школы, германскую школу, как теперь иной учитель не прочь слепо копировать американскую школу... Стремление к подражанию и подражанию слепому — наш общий российский грех, и мы фиксируем несколько внимание нашего читателя на этом вопросе, чтобы в его сознании яснее возникла проблема как своего собственного перевоспитания в этом отношении, так и надлежащего воспитания будущего поколения.

Мы вспомним нескольких русских авторов, которые освещали эту черту нашей психологии и оста-

---

жить экзамены? Они могут проверить только знания, во всяком случае — знания в гораздо большей степени, чем душевные качества, рост которых находится в фокусе внимания. Автор книги «Реформаторы воспитания» Квик говорит: «Неудивительно, что все внимание учителей сосредоточивается на экзаменах: ведь их участь зависит от того, как ученики сдадут экзамены; мы даже не вправе требовать, чтобы они обратили главное внимание на другие, по нашему мнению, более существенные стороны воспитания: этим самым мы заставили бы их рисковать верным куском хлеба».

навливались на ее характеристике. «Мы слишком склонны заимствовать», говорит *Янжул*, «то одну, то другую из чужестранных систем обучения; это отчасти объясняется, может быть, искренним, немного преувеличенным благоговением молодого еще народа перед опытом более зрелых наций, отчасти же, мы должны признаться, кроется в некоторой нашей умственной лени, мешающей нам самим потрудиться над выработкой лучших методов обучения, сродных нашим условиям, выведенных из оригинальных черт наших детей и соответствующих нашей самобытной жизни». Вспомним также одно место из соч. *Белинского* («Взгляды на русск. лит. 1846 г.»). Говоря о «новых великих вопросах» возникших в Европе, он советует не принимать эти вопросы, как наши собственные, а у себя, в себе, и вокруг себя искать и вопросы и их решения. В отношении учителя нам хочется тоже повторить эти слова: «у себя, в себе и вокруг себя» учитель должен искать основания для критики всего того, что ему предлагает и «гордый» запад, и не менее «гордая» Америка, и очень смелые родные реформаторы, и циркуляр надшкольного органа; пусть здравый смысл учителя будет тем компасом, который верно укажет ему направление, и тем рычагом, который даст верную скорость его курсу по его «пути методических достижений». Тот же здравый смысл иногда должен сыграть и роль тормаза, для того, чтобы, увеличив запасы собственного знания, смело пускаться дальше в путь к школе будущего. Глубоко прав *Блонский*, когда на основании своего инструкторского опыта говорит: «Больше всего я боюсь тех, которые *скоро* со мной соглашаются».

Скажем еще об одном частном случае подражания. Последние годы проходят под знаком сильного подражания Америке, причем обычно мало отличают, *что* из того, что сделано и делается Америкой в области педагогики, относится к «общечеловеческой истине», что к местному направлению мысли, *что* заслуживает принятия только к сведению, а *что* мо-

жет и должно быть взято, как образец и для проведения в нашу российскую практику. Грубо говоря, мы можем отметить три элемента для расценки успехов американской педагогики с точки зрения приемлемости их для русской школы: во-первых, теоретические труды американских педагогов-психологов и философов; во-вторых, организацию и приемы обучения в американских школах и в-третьих, цели образовательной и воспитательной деятельности, как ее понимает американская педагогическая и общественная мысль. И если труды таких классиков педагогики, как Джемс, Дьюи, Стенли Холл и другие, внесли в сокровищницу обще-человеческой мысли большой вклад, а потому мы можем и должны учиться на этих трудах, если в области методов дано много весьма ценных указаний и может быть испытываемо на практике и в нашей школе, то в отношении третьего элемента — целей педагогической деятельности — мы не можем сказать то же самое.

Не научно обоснованные взгляды, не отдельные методы и приемы учителя являются наиболее интимной частью его психики, а именно цели. Поэтому особенно нужна бдительность, когда мы слышим о целях; в этой области больше всего можно ожидать вреда от слепого подражания, равно как большие недоразумения могут возникнуть, если, заимствуя тот или другой организационный школьный план или метод воспитания и образования, мы не будем выяснять предварительно, какими целями руководствовался автор, предложивший их. Наша бдительность должна быть чрезвычайна при подражании американской школе, особенно в случаях сравнения и согласования «целей» наших и «целей» янки.

Есть вещи, которым нельзя подражать, — это «великие интересы людей» (Д. С. Милль), мы сказали бы — это цели людей. «Средствами учитель должен овладеть путем изучения и знаний, но цели свои он должен хранить в сердце своем», говорит психолог Мюнстерберг.

Автор уже слышит недовольство и досадные реп-

лики своих будущих читателей: «Неужели все намеченное в этой книге можно осуществить в нашей школьной практике?» «Неужели, кроме старой работы — учить читать, писать и считать, проходить учебные предметы, у нас останется время для этого безграничного материала?».... Мы хотим успокоить такого читателя — «старого» учителя, сказав ему: Во-первых, с педагогической точки зрения гораздо важнее ответить на вопросы — как? каким способом? каким путем?, а не что? сколько? и как много? и,во-вторых, мы хотим подчеркнуть и сказать, главным образом, следующее: если учитель хочет войти в новую школу, он должен идти непрерывно вперед, проявлять активность. Никакой циркуляр и самое исполнительное его выполнение не сделают его новым учителем. В то время, как данный учитель может подняться только до наглядности в преподавании и не преодолеет даже «предметности», другой преодолеет это, преуспеет не только в «наглядности и предметности», но и сделает много в области достижения воспитания чувств и целевого рефлекса, а, может быть, сумеет подойти и к методам социального воспитания. Важно, чтобы все шли, преодолевали, стремились, достигали, а кто куда придет, что преодолеет и чего достигнет — это будет видно. Поэтому учитель, уча, должен сам учиться, и в этом смысле образцы «полей действия» второй части нашей книги являются не только «полями действия» для учеников, но и для учителя. На одном и том же «поле действия» он может учиться и наглядности, если у него нет еще такого достижения, и предметности, и активности в обучении и воспитании. Наша лестница может помочь учителю видеть, до какой стадии он дошел и что надлежит ему впереди преодолеть...

То же мы должны сказать и в отношении того вида родиноведения, до сконструирования которого может дойти данный учитель. Успехи и достижеия учителя могут быть разные в зависимости от степени его педагогического развития. Для одних родино-

ведение явится обычным учебным предметом, с обычным учебником; другими родиноведение будет использовано гораздо шире: оно явится принципом в деле образования и воспитания, диктующим правила использования родиноведческого материала в более значительных целях.

Важно, чтобы учитель нашей современности помнил, что он живет в начале новой эпохи практической педагогики. Теоретическая педагогика имела свои яркие дни, и сиянием их мы освещаемся, как и будут освещаться еще многие будущие поколения. Учитель должен помнить, что он живет в эпоху, полную творческой практической работы в деле создания «нового» учителя прежде всего, в деле преобразования школы и уничтожения наследия схоластики. Он должен помнить, что, только активно участвуя в работе нашего педагогического поколения, он в состоянии разобраться в новых целях, задачах и планах школьного строительства... Отказавшись же от попытки творить в области своего дела, учитель обрекает себя на отсталость, на рутину, на поддержку того, что великими заветами педагогов - мыслителей осуждено в теории и должно быть удалено и из практики школы.

В указанном в предыдущих главах учебном материале читатель не находит знакомой схемы обычных программ учебных предметов, хотя отдельные объекты могут встречаться кой-где и у нас. В истории школы мы знаем период (он еще на наших глазах доживает свои дни), когда в школе господствовала строго фиксированная программа учебных предметов и циркуляр, стремившийся даже методическую часть дела втиснуть в узкие рамки строгого предписания и регламентации. Впереди, быть может, далеко, нам видится такое состояние школы, которое явилось бы полной противоположностью отмеченного ее состояния. В такой школе учитель, освобожденный от циркуляра, предписывающего ему методы воспитания и обучения, в значительной степени освобожден будет и от навязывания ему того материала, на котором он

будет проводить свое воспитательное дело. Мы говорим о совершенном учителе и о его правах на самоопределение в его деятельности. Ведь, мы уже теперь, когда обращаемся к талантливому художнику, артисту и музыканту, не будем ему предписывать и регламентировать определенных упражнений и материала; мы полагаем, что отношение к таланту педагога и его авторитету вырастет до аналогичных степеней. Конечно, читатель, мы говорим в данном случае о школе будущего. Школу будущего мы и не мыслим без такого учителя. Но между мыслимым нами идеалом и современностью бесконечно много промежуточных стадий развития учителя и роста успехов его педагогической деятельности, бесконечно много различных комбинаций влияний в школьном деле надшкольных органов и правительственных учреждений, с одной стороны, и личности учителя— с другой. Педагогика в большей степени искусство, чем наука, а искусство меньше всего можно поощрять циркуляром и регламентацией. Поэтому создание такого активного и свободного учителя, который приближался бы к творцу-художнику, является величайшей задачей страны, заботящейся о своем будущем.

Конечно, среди наших учителей огромное большинство таких, которые в силу продолжительного воспитания в духе циркулярных предписаний и полного отсутствия подготовки, не только не почувствуют облегчения от предоставляемой им свободы в выборе метода и материала, но могут оказаться в самом беспомощном положении. Они будут по прежнему держаться, как за якорь спасения, за свои старые программы и циркуляры. Для них, конечно, мы советовали бы только легонькие экскурсии в область родиноведения. Другим, вероятно, меньшинству, удастся сделать больше; для них нужна только программа — минимум, как указывающая рамки их деятельности, а в остальном они могут быть предоставлены себе. Учительство, воспитанное на университетской скамье и лишенное специального педагогического

образования, менее всего, нам кажется, может дать в своей среде друзей родиноведения, ибо учителя — универсанты склонны видеть в своем ученике будущего историка, ботаника, математика и т. д. и склонны совершенно забывать о том, что это прежде всего «развивающийся человек»; они начнут штудировать его, каждый в направлении своей специальности.

Будем надеяться, что идея воспитания учителя - педагога будет положена в основание задач специальных педагогических учебных заведений, которые в последние годы так размножились у нас, но едва ли во всей полноте осуществляют план преимущественного своего назначения. Это станет понятным, если мы вспомним, что на всю Россию мы едва ли насчитываем до десятка лиц, которые удовлетворяли бы требованиям, предъявляемым к ним, как деятелям специального педагогического высшего учебного заведения. В привлеченных и привлекаемых к этой работе мы скорее вскрываем историка, философа, естественника или математика и затем уже — педагога. И сама идея возможности такой специальности еще очень часто или не воспринимается, или принципиально отрицается именно в лагере ученых — специалистов. Как часто приходится слышать от ученых фразы в роде следующей: «Да он там корпит в своей школе!» «Несчастный, киснет он в своей школе!». Как часто приходится доказывать людям исследовательского типа, что в сфере школьной работы такая же масса материала для научно - исследовательской работы, как и в области флоры, фауны, горных пород и т. д., и т. д. Пожмет плечами такой ученый и в лучшем случае скажет: «Может быть?!».

Жизнь внесет свои коррективы, если учительство само внесет жизнь в свою работу; пока же предоставим учителям - универсантам придерживаться их программ, которые они протягивают и в школы, тех программ, о которых Гастон Ришар правильно сказал: «Программы, которые они должны пройти,

подробны, бесконечно обширны и не всегда внушены изучением педагогики».

Продолжительны и трудны роды «нового» учителя. Не должен забывать это учитель, но еще в большей степени это должны помнить надшкольные органы, ибо излюбленное средство этих органов — циркуляр характера «щучьего веления» с предписанием «будь новым учителем», конечно, ничего не ускоряет и не делает «старого» учителя «новым». Напрасно рассчитывать, что вслед за изданием циркуляра о кружках, об экскурсиях, о новых методах, так-таки появятся и кружки, и экскурсии, и новые методы. Для отписки они будут, но де-факто — нет. Это интимнейшая сторона деятельности учителя, и внедрение всего этого в школьную практику происходит не таким грубым средством, как циркуляр, а путем длительного поднятия уровня учителя, создания такого правового и материального положения учителя, какого заслуживает член общества, которому вручаются судьбы воспитываемого подрастающего поколения.

ГЛАВА IX.

Школа будущего и элементы ее в родиноведении школы новой.

Эта книга является опытом постановки проблемы подготовки нового учителя, выходящего из стен старого класса на арену гораздо более значительного масштаба, на арену, где бьется животрепещущая социальная и физическая жизнь.

Содержание работы, учебный материал и методы новой школы существенно иные, и овладение ими требует постоянных и постепенных упражнений учителя. Наметить, хотя бы в схематическом порядке, те достижения, которые предстоит такому учителю преодолеть, дать ему схему, руководствуясь которой, он может оценивать пройденный им путь и намечать в дальнейшем ближайшие точки достижения, указать преемственность и степень усложнения и усовершенствования различных методических подходов и предполагал автор в настоящей книге.

Поднимаясь по ступеням лестницы, наш воображаемый учитель совершает путь своего развития от догматизма вербальной школы через наглядность и предметность в преподавании к лабораторному уроку, экскурсионному методу и дальше через ручной труд и активность учащихся — к школе социального воспитания. Параллельно этому все больше и больше расширяется поле действия учащихся. Если на первых ступенях оно не выходит из узких рамок

изучения учебника, то в высоких достижениях школы социального воспитания поле действия и детей и учителя чрезвычайно расширяется.

Овладеть методикой многочисленных «полей действия» предстоит нашему учителю прежде, чем он может сказать: «я вхожу в новую школу». Но каждый день должен и может приближать его к ее дверям, если только учитель в отношении самого себя будет активен и, подводя итоги каждого своего дня, будет ясно сознавать, в какой мере он приблизился к заветной двери, что им уже сделано и что надлежит сделать завтра в смысле овладения методикой обучения и воспитания учащихся на том или ином «поле их действия». Правда, жизнь не ждет, и нашему учителю приходится очень часто работать над достижениями в области многих методических вопросов, но он не должен забывать, что эпизодическое выхватывание некоторых из них без достаточной базы в предыдущих ступенях не может привести к значительному педагогическому его росту и успеху его работы. Биогенетический закон биологии утверждает, что зародыш в своем развитии переживает как бы историю ряда своих предков до одноклеточного организма включительно, и, рассматривая процесс развития учителя, мы тоже можем уловить в его сознании отражение методической мысли отдельных моментов прошлого. Это неизбежно, и каждый начинающий учитель, исполненный самых прогрессивных намерений, не может начать сразу с наиболее значительных методов, но, пользуясь руководящими указаниями, он может быстрее пережить этот предварительный период своего развития и подойти к строительству новой школы.

Как бы мы ни хотели быстро овладеть будущим и сделать его настоящим, мы не можем устранить тех условий, которые требуют от нас не скороспелой, но наоборот — медленной, упорной и планомерной работы. Период агитации за новую школу очень многому научил; мы знаем, как легко лучшие лозунги и идеалы превращались в простое формальное выпол-

нение предписаний надшкольных органов, без каких бы то ни было следов положительных результатов работы. Нельзя сыграть сонату Бетховена без предварительных упражнений на гаммах и экзерцисах. Учитель нуждается в таких упражнениях, и соответствующие руководства должны дать ему примеры их. Нужны пособия характера задачника, для решения тех или иных задач по тому или иному методу. Недостаточно руководств, составленных в духе абсолютного значения того или иного метода, но нужно всемерно индивидуализировать методы в зависимости от личности учителя и помнить, что в реальной жизни мы имеем не изолированный метод, как таковой, и личность учителя, как таковую, но нечто сборное (метод плюс учитель). Уничтожая скобки и рассматривая каждый из этих двух элементов отдельно, мы выходим из рамок реального рассмотрения дидактического процесса.

Наш путь, путь учителя сегодняшнего дня, освещается идеалом новой школы. Мы указали, какими путями учитель может подойти к этой школе; в этой же последней главе мы будем говорить о тех методических достижениях, осуществление которых будет свидетельствовать, что в данной школе кладутся первые камни здания школы социального воспитания, школы будущего, того будущего, с которым неизменно в нашем сознании связывается представление о торжестве наших идеалов. В силу этого эта глава естественно должна отразить субъективные чаяния автора.

Заслуживает внимания факт несоответствия между высокими стремлениями отдельных граждан и задачами современных государств в целом. В то время, как отдельные лица нередко ставят для своей деятельности высокие задачи совершенствования в области духа, государства в целом, в силу условий современной структуры общества, должны оставлять в тени, или в лучшем случае на втором плане, цели широкого образования и воспитания общества. Но мы верим, что наступит время, когда создадутся условия,

благоприятные для школы будущего, наступит век социального воспитания, наступит пора, когда систематическое совершенствование человека будет расцениваться, как первейшая проблема общества. Нужно ли говорить, что в это время со словом педагог будет связано понятие государственный деятель, что по каждому законопроекту будет требоваться заключение Совета Воспитателей Общества прежде, чем законопроект станет законом.

Но спустимся с этих высот к современности и к нашему родиноведению. Нетрудно показать, что направление в школу будущего идет как раз по пути родиноведения, которое служит как настоящему в смысле воспитания подростающего поколения, так и воспитывает учителя для отдаленного будущего, требуя от него постоянного контакта с социальной средой родины. Последовательное слияние школы и жизни родины побуждает учителя участвовать в общественных, культурных, просветительных учреждениях и организациях родины; это участие он должен использовать с одной стороны, в целях своей работы в школе и для школьных задач, а с другой— в целях привнесения своего социально-педагогически обоснованного руководительства во все эти начинания родины. Это и будут те ступени, которые мы относим к IV маршу лестницы методических достижений учителя, желающего видеть в своей работе текущего дня будущее, а в себе творить черты типа своего коллеги, который сменит его в школе будущего.

Школьный учитель должен на высоких ступенях своих достижений учиться быть педагогом и руководителем социальной жизни и держать в своих руках нити будущего.

1. Пятнадцатая и шестнадцатая ступени. В третий раз на протяжении нашей книги мы подходим к вопросу об экскурсиях. Это понятно: ведь мы говорим о процессе, который можно было бы назвать «от класса—к жизни», а в этом движении экскурсии являются главнейшим средством.

На этих высоких ступенях методических достижений, которые мы назвали бы верхне-активными, экскурсии получают еще большее значение, как в силу указанных обстоятельств, связанных с задачами социального воспитания, так и в силу неизбежного расширения воспитательных задач школы в связи с некоторыми важными завоеваниями человеческого гения последнего времени.

Каждая эпоха преобразовывает школу в духе своих веяний. Мы уже достаточно говорили о том, что школа должна отразить на себе и использовать то достижение человечества, которое связано с овладением «научным методом». Выше мы отметили, как назревшую педагогическую проблему, воспитание «научно мыслящего человека», в настоящей же главе мы считаем нужным отметить еще одно завоевание человеческой мысли, которое тоже должно отразиться на школьных занятиях. Мы говорим об о р г а н и з а ц и о н н о м п р и н ц и п е. Подобно тому, как XIX век называют веком пара и электричества, так о XX веке говорят, как о веке разработки о р г а н и з а ц и о н н о г о п р и н ц и п а. Пренебрежительное отношение школьной политики к делу воспитания в духе организационного принципа может создать условия, способствующие регрессу и отсталости тех стран, которые не реформируют школу в направлении соответствующего воспитания. Нам это следует помнить больше, чем кому-нибудь другому.

Вследствие этого мы и хотели бы трактовать здесь экскурсии, как одно из возможных средств для разрешения поставленной задачи. Все учреждения, сооружения, организации, установления, предприятия, другие проявления коллективной деятельности во время обычных или специальных экскурсий должны преимущественно оцениваться и с точки зрения организационного принципа, как и всякое отображение успеха и торжества или, наоборот, неудачи и поражения в связи с применением или забвением организационного принципа в том или другом из указанных случаев должно фиксироваться, отображаться в

соответствующих школьных занятиях и не проходить бесследно в сознании учащихся. Параллельно этому, конечно, школа должна с полным вниманием отнестись к современным начинаниям в области разработки принципа экономии усилий и труда. Но это последнее только одна из сторон более широкого понимания организационного принципа, как принципа наицелесообразнейшего использования сил и элементов данного социального коллектива.

Читатель должен помнить, что мы говорим не о сообщении знаний об организационном принципе, а о воспитании соответствующих навыков, которые должны войти в плоть и кровь воспитываемого, как бы приобрести твердость инстинкта; эти навыки могут быть приобретены в таких условиях работы, когда учащиеся врастают в известные взаимоотношения общежития, когда они принимают в нем участие и на каждом шагу захватываются серьезной действительностью. Отсюда совершенно понятна неизбежность длительного экскурсионного состояния, чтобы это «врастание» могло иметь место. Кратковременные осмотры и наезды заменяются продолжительными командировками. Это, конечно, требует существенно иной организации школы, требует более или менее продолжительного практикума вне стен школы, настолько продолжительного, чтобы воспитываемый, будучи непрестанно руководим педагогом, в то же время являлся бы звеном организационного процесса и сознавал как роль руководящего принципа, так и свое место в общей работе.

Это создает ряд новых условий учительской работы и зовет учителя на путь новых достижений.

2. Ступень XVII, XVIII и последующие. Вместе с нашим учителем мы поднимаемся на последнюю ступень мыслимых и возможных для современного учителя достижений.

Из преподавателя старой вербальной школы он преобразовался в учителя-руководителя и учителя-воспитателя активно-трудовой школы; затем его функции расширяются, и учитель выступает в роли ин-

структора, а поскольку трудовые процессы получают преимущественное свое значение в школьной практике и требуют от учителя организаторских способностей, он превращается в учителя-организатора школьной жизни. Еще шаг,—и поле деятельности учителя расширяется насчет окружающей среды родины, но уже в других целях. Если до сих пор в центре внимания учителя оставалась школа, и жизнь привлекалась, как средство для школьного процесса, то теперь на высочайших достижениях, возможных для современного учителя, он начинает уделять свое внимание и внешкольной среде родины в целях педагогического воздействия на ее социальную жизнь. Создаются два центра внимания для могущего обнять их единым взором педагога и об учителе нашей XVII и последующих ступеней мы говорим уже, как об учителе-воспитателе-руководителе-инструкторе-организаторе школьной жизни и одновременно, как о педагоге-руководителе социальной жизнью родины.

Средством для этих достижений должно служить самовоспитание учителя. Его поле деятельности расширяется за пределы школы в силу творческого участия в социальных явлениях родины. Ему предстоит для новых достижений разрабатывать и проводить в жизнь ряд методов внешкольной работы. Мы перечислим некоторые из них, которые уже в настоящее время могут получить реальное осуществление в той или иной степени:

1) Методы культурной работы в родительской среде, работы, столь успешно проводимой в некоторых центрах американских штатов и возрождавшей к культурной жизни темные и отсталые слои общества поселков и городов.

2) Методы работы в культурных и просветительных начинаниях родины. Учителю, который по своим моральным и интеллектуальным данным может оказать полезное содействие этим организациям, педагогический долг велит вступать активным членом в эти организации для работы, направляющей идеей которой должно быть сознание необходимости более

глубокого педагогического воздействия на массу.

3) Методы установления контакта с производственными и административно-хозяйственными учреждениями родины в целях направления и руководства их деятельностью в сторону осуществления задач социального воспитания.

4) Наконец, методы работы в выборных и др. компаниях и методы работы учителя, как члена общегражданских установлений.

Мы не предполагаем детализировать вопрос, так как он всецело находится в сфере инициативы, творческого воображения и строительства учителя, и закончим нашу главу указанием той руководящей идеи, которая должна красной линией проходить по всем этим отдельным методикам сложных внешкольных работ учителя. Эта идея — совершенствование человеческого образования и воспитания, а поскольку воспитывающим фактором является общественная среда, постольку общностная жизнь родины должна все больше и больше организовываться и направляться педагогически-рационально построенным планом. Этот план в равной степени захватывает оба фактора воспитания—и школу, и родину в целом, а потому мы вправе называть его единым планом воспитания культурной, творчески-социальной личности как детей, так и отцов. Программа этой работы грандиозна, начиная от элементарных случаев борьбы с антипедагогическими фильмами иллюзионов и алкоголизмом, до высоких требований евгенизма и создания типа совершенного человека.

Лестница методических

Марш I. Вербальная школа.	Марш II. Школа наглядности и предметности.	Марш III. Активно-трудовая школа.
СТУПЕНИ:	СТУПЕНИ:	СТУПЕНИ:
I—II. Метод вербально-догматический.	III. Метод наглядного объяснения. IV. Метод предметного объяснения. V. Метод наглядного обучения. VI. Метод практических занятий. VII. Метод экскурсионный. VIII Метод лабораторного урока.	IX. Методика индивидуализации учебного материала. X. Методика родиноведческого материала. XI. Методика экскурсий в связи с принципом активности. XII. Методика активного школьного музея. XIII. Методика коллективн. работ. XIV. Методика воспитания целевого инстинкта (рефлекса).

достижений учителя. Таблица III.

Марш IV. Школа будущего. Школа максимального контакта со средой родины. Школа социального воспитания.		
СТУПЕНЬ XV. Методика организации длительных внешкольных занятий в производственных процессах родины.	СТУПЕНЬ XVI. Методика организации участия воспитанников в культурно-социальных явлениях родины.	СТУПЕНЬ XVII. Методика самовоспитания учителя, как руководителя социальной жизнью родины.
Учитель-воспитатель, руководитель, инструктор, организатор школьной жизни.		Учитель-воспитатель, руководитель, инструктор, организатор школьной жизни и руководитель социальной жизнью родины.
Поле действия воспитанников расширяется на счет производственной среды родины, что регламентируется государственными законами.	Поле действия воспитанников расширяется насчет социальных явлений родины, которые используются школьным планом, как средство активного воспитания социальных чувств, привычек и навыков.	Поле деятельности учителя расширяется на этой и последующих ступенях путем сознательной, творческой работы в социальных явлениях родины в целях социального воспитания масс. Для новых достижений ему надлежит разрабатывать и проводить в жизнь методы культурной работы (в родительской среде, в культурно-просветительных организациях, в административно-хозяйственных органах, в общегражданских установлениях и т. п.), которые в конце концов приводят общество к сознанию необходимости объединить два фактора: родину и школу в едином государственном плане воспитания культурной — творческой — социальной личности.

Таблицы в I части книги:

Часть II.

(Прикладная).

ГЛАВА I.

ПОЛЯ ДЕЙСТВИЯ.

Читатель первой части книги помнит нашу схему постепенного роста влияния «факта» в школьной жизни и постепенного роста и расширения поля деятельности учащихся по мере перехода школы от схоластических методов к методам, основанным на проведении принципа активности. В этой части нашей книги мы хотим дать своего рода программу методических проработок на отдельных полях действия, как дополнение к тем многим руководствам по практическим занятиям, лабораторным урокам и экскурсиям, которые уже существуют в нашей литературе. Мы хотим указать не столько техническую сторону этих занятий (это задача указанных руководств), сколько дать своего рода меморандум учителю, напомнить, что можно сделать в условиях того или иного поля действия; упражнение в каких навыках следует иметь в виду и какие цели можно ставить, организуя работы на том или другом поле.

Внешним образом приведенные нами поля действия не равноценны,—одни из них будут разработаны более подробно в связи с нашим собственным опытом, другие менее разработаны. Но во всех случаях мы не предполагаем, что схемам нашим можно дословно подражать; наоборот, все эти поля лишь примерные, и мы особенно просим читателя-учителя не забывать этого.

Весьма важно также иметь в виду, что во время

работ на любом поле действия учитель может проследить ступень своего педагогического развития в соответствии с указанными в первой части книги ступенями методических достижений, и каждое поле он может провести или догматически, или наглядно, или, наконец, внести элемент воспитания социальных навыков и целевого рефлекса.

Коротко говоря, мы предлагаем учителю сырой материал, вернее—несколько задач для решения, несколько т е м для его упражнений, сначала на предмет составления собственного проекта поля действия, в условиях родины его учеников, а затем и осуществления этого проекта.

Далее следуют несколько советов, которые, мы думаем, могут пригодиться для начинающего учителя.

Казалось бы, что может быть проще описания, простого описания предмета или явления, и между тем, в какой мере мы все беспомощны в этом отношении! Я не говорю о детях, но и мы, взрослые, стоим обычно на крайне низкой ступени искусства описывать то, что находится перед нашими глазами. Один профессор желающим работать у него студентам устраивал такой экзамен: давал рыбу или какой-нибудь другой объект и говорил: «опишите». Студент сидел несколько минут и подавал профессору несколько строк. Так бывало обычно, но это не удовлетворяло профессора, и он говорил: «Помилуйте, да об этой рыбе написано несколько томов, а вы не в состоянии и странички написать!..» Потом следовало более настойчивое предложение попробовать свои силы и дать описание, и в конце концов у студента набирался текст для десятка, другого страниц о той рыбе, которая поставила его в тупик при первом знакомстве. Как для упражнений самого начинающего учителя, так и для соответствующих указаний учащимся мы и предлагаем приводимую ниже примерную схему подхода к объектам для того, чтобы отметить максимум их свойств:

1. Фактическое ознакомление с предметами для выяснения с в о й с т в в е щ е с т в а (твердый, мягкий,

жидкий, вязкий, газообразный, густой, хрупкий, упругий, и т. п.).

2. Упражнение в сравнении (измерении) величины и формы предметов; сравнение их с общеизвестными предметами (кубом, шаром, яйцом, куполом, сигарой, сердцем, копьем и т. п.).

3. Упражнение в распознавании цвета (интенсивность, оттенки) и звуков—их характера (треск, шум, свист, скрип), высоты и тона.

4. Упражнение в распознавании свойств поверхности предметов (блестящая, матовая, волнистая, шероховатая, граненая, угловатая, неровная, кривая, наклонная, покатая, ровная и т. п.).

5. Упражнение в распознавании свойств линий (прямая, кривая, ломаная, прерывистая, сплошная, замкнутая, незамкнутая, параллельная, наклонная, перпендикулярная и т. п.).

6. Упражнения в распознавании взаимного расположения предметов или их частей (направо, налево, позади, впереди, вверху, внизу, попарно, насупротив, симметрично, несимметрично и т. д.).

7. Упражнение в распознавании характера движения предметов (быстро, медленно, мелькает, скользит, проносится, вращается, колеблется, качается и т. п.).

8. Упражнения в сопоставлении явлений во времени (давно, недавно, поздно, рано, в старину, в будущем, вчера, в прошлом году, и т. д.).

9. Упражнения в сравнении путем измерения грубыми мерами (шагами, стаканами, пригоршнями, вытянутыми пальцами, ростом человека и т. п.).

10. Распознавание веществ, из которых сделаны предметы (деревянные, каменные, металлические, подделки, имитации, естественное вещество, искусственное и т. п.).

Отмеченные понятия и навыки приобретаются отнюдь не заучиванием определений или каким-либо иным искусственным способом, но создаются в про-

цессе живой работы детей. Важным поэтому является выбор наиболее подходящей обстановки для таких занятий, подходящих полей действия. Такими подходящими для этой цели полями являются следующие: «Наш класс», «Наш двор», «Мои игрушки», «Наши игры», «Наш город» (или «Наше село»), «Наша улица» и т. п.

В результате подобных упражнений, общий примерный внешний план которых намечен выше, должно явиться «сочинение». Такое завершение работы весьма важно, так как «сочинение» привносит личный элемент учащегося, свидетельствует о сложившемся у него том или ином отношении к предмету изучения, говорит о том, что у него есть какое-то свое мнение и свое отношение. «Он», как говорит Гансберг, «лично стал к предмету известным образом относиться». Наряду с обычными способами выражения мысли посредством слова (устного и письменного), рисунка, лепки, моделирования или ручного труда, нужно побуждать учащихся, даже самого малого возраста, пользоваться и такими средствами, как диаграммы и плановые эскизы. На этих работах дети незаметно усвоят идею масштаба, иллюстрируя плановые взаимоотношения, учатся ориентироваться в пространственных отношениях. Эти занятия неразрывно связаны с родным языком, математикой, экскурсиями, рисованием, лепкой, ручным трудом и т. д.

Простое описание носит несколько пассивный характер в том смысле, что не подчеркивает более близкого отношения учащихся к объекту изучения, которое должно иметь место на всяком поле действия их. Учащихся нужно побуждать привносить определенную цель и проблему, и работа их должна протекать в условиях общности, как это часто и бывает в жизни.

В отношении учащихся к тому или иному предмету (в том числе и человеку) или явлению (физическому или социальному) может быть проявлена большая или меньшая глубина.

Составить примерную схему, подобную той, которую мы провели в отношении к описанию, конечно, гораздо труднее, и мы ограничимся здесь только краткими указаниями.

Нужно помнить, что к предмету или явлению можно отнестись п о р а з н о м у:

1. Можно оказать им внимание, или не оказать.

2. Можно отнестись внешним образом, оценив их с точки зрения свойств, но не использовав эти свойства в связи с поставленной задачей.

3. Можно, изучив предмет, ввести его в план по выполнению предварительно поставленной задачи, координировать этот объект с другими и использовать его активно.

4. Можно использовать предмет для проверки правильности предварительных суждений (постановка эксперимента, опыта) и для углубления его образа в нашем сознании, для более точного выяснения понятия.

5. Можно производить описания, как таковые, безотносительно к более глубокой цели, и можно производить описания, подходя к предмету с определенной точки зрения; подобные описания учитель должен всегда иметь в виду, когда выводит своих учеников на то или иное поле действия.

6. Можно отнестись к объекту «бесчувственно», но можно и поднять высоко эмоциональную сторону, проявить темперамент, силу изображения, творческую фантазию.

7. Важна также и логическая сторона дела: отчетливость идеи, умение держаться определенной темы, правильно сочетать части в одно целое, правильно оценить эти части для подтверждения развиваемой мысли, ясно видеть причинную зависимость, отличать следствие и причину.

8. Можно богато переплести свой прежний опыт с настоящим, и можно совершенно не использовать новый опыт, не связав его с прежним достоянием ума.

В отношении достижения положительных результатов данной работы мыслимы следующие альтернативы:

1. Можно провести известную работу, положить известный труд, получив, как эквивалент, известный результат, и наоборот — в силу неудачной организации труда, потраченный труд вовсе не использовать для положительных результатов.

2. Работу можно организовать так, что основной принцип работы фиксирует на себе внимание, и сам, как таковой, делается важным достижением и входит в сознание, как известное приобретение ума, является в будущем элементом привычки.

3. Можно удачно или неудачно построить работу в отношении соответствия данных средств и тех результатов, к которым приводит употребление именно этих средств.

Качества результатов будут зависить от общей линии поведения, определенности и раздельности отдельных актов работы, постоянства и устойчивости этой линии поведения, но наряду с этим и от уменья переходить от одного фактора к другому в случаях полного использования одного или небходимости замены его другим, более результативным в общем ходе работы.

В силу этого степень умения не только внешне ознакомиться с предметом, но в большей степени проникнуть в понимание возможного назначения, употребления и функции данного орудия работы (орудия в буквальном и переносном смысле слова) является важным достоянием воспитывающегося. В процессе той или иной организации школьных работ возможны, конечно, разные степени достижения.

Успех занятий обеспечен в той или другой степени в зависимости от «завязки», от интригующего запроса «почему?» В этом смысле учитель должен уметь создать эту атмосферу ученических «почему», и его занятия могут быть более успешными и менее успешными в зависимости от этого последнего усло-

вия; это та атмосфера, в которой зарождаются проблемы, задачи и цели учащихся.

Но наряду с этим не следует забывать, что успех работы стоит в соответствии с составившимся у учащегося ясным представлением реальности поля действия, будет ли это поле изучения, исследования или работы, т. е. занятий с затратой физических усилий. Составным элементом этого сознания должно являться также и представление о том, что отдельные усилия, отдельные элементы работы, замкнутые в условия классных или лабораторных, или других ограниченных местом и временем занятий, протекающих в том или ином уголке школы или дома, не представляют чего-то свойственного только школьным занятиям, как таковым, не являются особенностью класса или лаборатории, но являются адэкватными обширным внешним реальностям жизни, «всамделишними», как говорят дети. В этом пункте нужно объявить борьбу старой школе, которая действительно создавала впечатление, что факты учебы—это одно, а факты жизни—это другое.

Подходя к изучению того или иного объекта, мы выдвигаем и подчеркиваем одну сторону этого изучения, которая в обычных условиях предметного распределения учебного материала затушевывалась или даже совершенно игнорировалась. Мы хотим обратить внимание на связи и соотношения, которые возможны в отношении того или другого объекта. Эти связи и соотношения собственно нас и интересуют. Не следует понимать эту мысль слишком меркантильно или узко практически,—она высказывается здесь в более охватывающем смысле; дело в том, что, если пред нами вещь, которая не интересует нас ни в интеллектуальном, ни в техническом смысле, мы проходим мимо ее, но как только возникает предположение, что эта вещь может иметь известное отношение к другим, у нас зарождается интерес к ней и любознательность. Среда родины и должна предоставить учителю, параллельно учебникам и книгам (которые большею частью трактуют о вещах, как об

изолированных объектах или связанных в схемы по логическим принципам, часто совершенно непонятным начинающему изучать мир), более живые и естественные связи.

Только те связи сыграют роль сильнейших пробудителей интереса и любознательности, которые не указаны извне, но родились в условиях личного опыта учащегося, интенсивны, сильно интригуют и толкают на путь выяснения и изучения их. По этим причинам именно в сфере родины мы должны искать эти живо затрагивающие нас связи и отношения; выяснять же и углублять их мы можем и на книжном материале, который способствует разъяснению этих связей, затрагивает параллельные связи и соотношения и рисует перед нашим умственным взором многообразную значимость вещей для нашего сознания и для нашей жизни. В этом смысле, мы полагаем, и должны быть использованы поля действия родины.

1. Предмет в связи с его назначением и функцией. Степень удовлетворения предмета своему назначе-

1. Предмет в связи с его назначением и функцией. Степень удовлетворения предмета своему назначению.

2. Предмет и окружающие условия: в какой мере и в каком направлении происходят изменения в данном предмете и под влиянием каких окружающих условий?

3. Случаи взаимных влияний родственных или совершенно различных предметов друг на друга (влияний положительных и отрицательных, т. е. усиливающих и утверждающих или, наоборот, разрушающих данные объекты).

4. Связи и отношения субъективного характера — детей, юношей и взрослых, случайные или планомерные, в отношении к себе подобным или к другим объектам родины.

5. Соотношение частей и целого, нарушение этих частей или, наоборот, нормальное состояние или

их воссоздание, а равно и последствия, которые отсюда проистекают.

6. Отношения причины и следствия.

7. Связи физического порядка или духовного; материального или идеального.

8. Соотношение предметов в зависимости от количества и качества общих признаков или классификация предметов и явлений по установленным и принятым принципам этой классификации.

9. Характер изменения наших субъективных отношений к предметам, явлениям и людям, в связи с нашим пониманием, умственным развитием, физиологическими изменениями в организме и т. д.

10. Вспомним также случаи связей, вытекающие из сопоставлений свойств предметов при их описании (тверже—мягче, ярче—бледнее, глаже—шероховатее и т. д.); с эстетической точки зрения (красиво, уродливо, изящно, грубо), с моральной и житейской точки зрения (нравственно — безнравственно, интересно — неинтересно, удобно—неудобно, принято—непринято, полезно—вредно, симпатично—несимпатично и т. п.).

11. Связи, вытекающие из социальных условий сосуществования: индивидуально и коллективно; общественно полезно или вредно; интересы индивидуального порядка и социального, их столкновение и солидарность; интересы семейные, родственные, товарищеские, классовые, союзные, партийные и т. п.

ГЛАВА II.

ПРИМЕРЫ «ПОЛЕЙ ДЕЙСТВИЯ».

1. Поле действия: «Мои игрушки». Учитель предлагает детям принести в класс свои игрушки. Приносят различные мячи (покупные и самодельные), глиняные игрушки, змейки, куклы (покупные и самодельные), картинки, бабки, самострелы, бросовые вещички в виде кусочков стекла, старых пуговиц, патронных гильз, кусочков металлов и пр. и пр.

Этот материал предназначается для фактического и самостоятельного распознания детьми свойств тел и развития умения выразить эти свойства, умения сравнить предметы друг с другом, оценить их достоинства и недостатки. Этот материал дает возможность учителю побудить детей, так или иначе классифицировать объекты или их свойства по разным признакам, приспособить их для поставленной цели. Посильные работы учеников при посредстве того или иного вида изобразительного искусства могут завершить и округлить занятия на этом поле действия.

2. Поле действия: «Наш школьный участок». Следующие упражнения могут быть поставлены учителем на школьном или на каком-либо другом участке, которым может располагать учитель для школьных целей:

Упражнения в измерении и определении пространственных отношений в горизонтальной плоскости, без применения рулетки (например, шагами) или с применением рулетки, измерительной веревки, аршина, отрезка палки и пр.

Упражнения в распознавании свойства поверхности участка; определение уклона ее путем наблюдения за катящимся шаром, ручейками воды, при помощи ватерпаса и т. п. Во время гимнастических упражнений и игр выясняются взаимные расположения делающих гимнастику.

Устраивая различные игры и состязания, упражняют детей в распознавании характера движений.

Наблюдения за движением солнца с установкой гномона и по движению теней, за движением луны и звезд.

Ориентировка по странам света и различные упражнения по измерению площадей, объемов, наброски для последующего черчения эскизов местности и плана.

Упражнение в определении высоты предметов и различных пространственных отношений в вертикальном направлении. Высота дома, дерева и т. п.—определения на глаз, при помощи реек, веревочки с грузом, геометрическим способом и т. д.

Обследование работы сил природы и человека по разрушению горных пород на участке. Работы в связи с ответом на вопросы: удовлетворяет ли настоящая поверхность участка потребностям школы? Могут ли учащиеся собственными силами, какими инструментами, в какой срок, для какой ближайшей цели привести площадь или часть ее в годное состояние? Разработка плана работ, чертежи профилей, сметные предположения и практическое осуществление. Отдельные темы: планировка для площадки, гимнастического городка, клумб, подъезда, стока вод и т. д. Занятия, связанные с описанием, обследованием и коллекционированием горных пород на участке.

Упражнение в связи с растительным покровом школьного участка. Учет и описание площадей, покрытых дерном, муравой, сорными травами, оголенных, мусорных, с кустарниковыми зарослями и деревьями. Устранение препятствий для улучшения растительности: меры к предотвращению загрязнения участка, издание «обязательных правил», удаление

сорных растений, подсев газона, охрана муравы, сбор гусениц, подсадка, обрезка и т. п.

Гербаризация и собирание материала для классных занятий по ботанике. Летопись по месяцам и годам растительного покрова с учетом улучшений, сделанных классами или отдельными группами учащихся.

Упражнения в связи с оградой школьного участка. Измерения и описания. Неисправности, учет их и возможные исправления. Учет собственных сил для ремонта. Работы с отвесом и ватерпасом при производстве обследования ограды.

Работы в связи с фауной участка. Учет, описание, наблюдение и ухаживание за животными, постоянно или временно пребывающими на школьном участке.

Занятия в связи с водоснабжением участка. Учет, описание и обследование естественных источников. Тоже в отношении колодцев. Система колодцев, колебание уровня воды в них. Водопровод. Борьба с сыростью. Осушение участка и жилых помещений. Проекты улучшения в описаниях, чертежах и рисунках.

Упражнения, связанные с наблюдением погоды.

Упражнения, связанные с изучением строений участка. Описание, рисование, моделирование построек, качество материала. Род построек и степень удовлетворения их своему назначению.

Упражнения общего характера в связи с участком, собирание данных по истории школьного участка; стоимость его, и от каких причин она может повышаться или понижаться? Кто хозяин, (отдельное лицо или общественная группа), кто управляет. кто дает деньги на ремонт, кто отвечает за порядок на участке? Какую пользу приносит участок школе, населению и другим лицам или организациям?

Красивые места на участке или пункты, с которых открываются хорошие виды. Сравнение с этой точки зрения различных мест участка.

Поле действия может быть использовано в зависимости от взглядов, склонностей и познаний учи-

теля. Конечно, может оказаться, что при школе нет никакого участка; тогда, разумеется, учителю придется искать поблизости какой-нибудь или общественный сад или частный участок, к которому он может подойти с той или иной ученической работой. А если и этого нет, перейти к другому аналогичному полю действия, (например, «наша улица»). Учителю, конечно, следует помнить, что не в кратких ответах «да» или «нет» дело, и не «на помочах наших вопросов мы должны держать детей», но каждый объект, заслуживающий внимания, должен пройти через ум, чувство и волю ребенка, обогатить его опыт и получить законченное выражение при посредстве тех или других видов изобразительного искусства.

3. Поле действия: «Наша улица». Почти все, что было сказано в отношении поля действия, «Наш школьный участок», может быть применено и к этому полю действия.

«Наша улица», как поле действия, представляет богатый материал для различных описаний. Поэтому для постановки упражнений, указанных на стр. 223, в этом поле действия учитель найдет неисчерпаемый материал.

Отметим упражнения, связанные с геометрическим элементом: длина и ширина тротуаров и улицы, отношение их ширины к ширине человеческого тела (удобство расхождения), к ширине экипажей, телег, автомобилей, к ширине колеи трамвая, (связь с свободой передвижения). Улица прямая, ломаная, кривая, пологая, наклонная, горизонтальная и т. п. Естественные условия поверхности улицы и приспособление ее для целей езды и построек. Поверхность улицы раньше и теперь; что еще следует сделать? Кварталы, их форма, обмеры. Нанесение эскизов, планов и профилей улицы. Геометрические формы зданий и их частей, окон, крыш и т. п.; симметричные и ассимметричные комбинации предметов. Расположение телеграфных столбов, вертикальное и наклонное их положение. Провисание проволок и оттягивание ими столбов в данную сторону.

Упражнения в распознавании стран света, упражнения в зарисовывании точек восхода и захода солнца в разное время года (в какое время года солнце заходит дальше влево или вправо от нашей улицы, т. е. к югу или к северу?), теневая и освещенная стороны улицы в течение дня и года.

Наблюдения в связи с климатическими особенностями улицы: господствующие ветры по временам года, более защищенные места от них, места обычных сугробов, наледей, скопления воды. Температура у стен зданий одной стороны и температура у стен противоположной стороны улицы.

Обследование способов, удобств и неудобств движения на нашей улице. Качества дороги, виды мостовой, сравнение с известными детям другими улицами, как в этом отношении, так вообще во всех других отношениях. Состояние улицы (пыльная, укатанная, грязная, с рытвинами, гладкая, с крутыми подъемами и т. д.). Торможение,—как оно делается, какие последствия. Предельный уклон, допускающий движение.

Тротуары: их удобства и неудобства, скользкие, не скользкие, по каким удобнее ходить—по деревянным, каменным, кирпичным, или плиточным? Ремонт тротуаров. Почему гвозди так часто выскакивают (принцип рычага)? «День молотка» (дети, вооруженные молотками, забивают гвозди или выдергивают старые для замены новыми).

Условия движения по улице в одну и другую сторону. Сколько минут идут, или едут, или везут грузы в одну сторону и в противоположную? Как велика нагрузка телег или автомобилей, которые могут подняться по нашей улице? Удобства и неудобства движения в разные времена года.

Явления размыва и наносов на нашей улице. Что сделано для стока воды? Кто заботится об улучшении улицы и тротуаров?

Наблюдения над животными и растениями на нашей улице. Использование их в целях иллюстрации классных занятий. Деревья, кустарники и травы в садах на нашей улице, в скверах или в посадках возле

домов и вдоль тротуаров. Забота о них, ограждение от повреждений людьми и животными. Растения на окнах и балконах. Растения в огородах. Дикие и домашние животные и птицы на нашей улице, появляющиеся или живущие продолжительное время: как они попали сюда, как часто их можно видеть; наблюдение за их жизнью, уход за ними.

Наблюдения над жизнью улицы в разное время года и суток. Часы оживления—сутолока, шум, движение, гудки, свистки, звонки. Улица во время прекращения занятий. Милицейский пост и охрана тишины и спокойствия. Случаи нарушения спокойствия и последствия этого. Разрешают ли кататься на санках и безопасно ли это? Отдельные сценки и эпизоды на улице и события, которые их вызывают (игры детей, крушение автомобиля или поломка экипажа, столкновение извозчиков, ремонт улицы, постройка дома, процессия, «недоразумение», типы торговцев с корзинами и лотками, передвигающиеся ремесленники, шарманщики или фокусники с обезьянками, и т. д.). Наиболее частые посетители нашей улицы, таковы ли они, как и на других улицах; типы рабочего, крестьянина, дворника, купца, служащего, военного, богатого и бедного, домовладельца и т. д.; как они ведут себя на улице, можно ли отличить по поведению и внешнему виду род и характер занятий того или иного лица? Нет ли особенностей в походке разных лиц?

Мы приурачиваем следующие случаи к полю действия «Наша улица», хотя, конечно, не все они наиболее подходящи именно к «улице», и могут быть переживаемы или наблюдаемы детьми и при других обстоятельствах, и учитель может использовать их при соответствующих других условиях.

Улица в отношении порядка регистрации домов: проверка табличек, исправление их с согласия домовладельцев и с предварительным наведением справок в городских учреждениях. То же в отношении надписей на фонарях.

«Дни порядка на нашей улице». Дети производят исправления. Приготовляют на железном листе план улицы и вывешивают его для общественного пользования возле школы или в другом видном месте улицы. (на этом плане, который может захватить и ряд прилегающих кварталов, обозначены ближайшие улицы с указанием адресов общественных и общенеобходимых учреждений и некоторых лиц, например, участка, милицейского поста, общественного телефона, афишного столба, почтового ящика, важнейших магазинов, библиотеки, почты, общественного и частного врача и т. д.).

Реклама, плакаты, вывески и афиши на «нашей улице».

Флаги на «нашей улице»; какое значение имеют иностранные флаги?

Водоснабжение, канализация и освещение улицы, санитарное состояние и меры к его поддержанию. Возбуждение соответствующих ходатайств и доведение до сведения учреждений, коим надлежит ведать благоустройством «нашей улицы».

Оценка улицы с эстетической точки зрения. Особенности архитектурных форм.

Оценка домов «нашей улицы» с точки зрения экономической (богатый, дорогой дом, бедный, дешевый). Сравнение домов в отношении размеров, освещения, гигиеничности и пр. Расчеты на кубатуру и на площадь пола.

Собирание исторических сведений о «нашей улице»: когда и в силу чего она получила свое название или была переименована. Старые и новые постройки на улице. Даты о тех или иных улучшениях улицы. Расспросные сведения у старожилов и старших вообще. Изменения, о которых помнят учащиеся.

Сравнение улицы во всех отношениях с другими улицами нашей части города или города в целом, а также по картинкам и фотографиям с улицами других городов. Выяснение типа улицы (торговая, рабочая, лишенная этих особенностей и пр.).

Обсуждение проекта идеальной улицы и идеального дома. Соответствующие планы, проекты и модели.

4. Поле действия: «Наш город» или «наше село». Город, село с их окрестностями могут рассматриваться, как пособие крупного масштаба, и учитель в зависимости от своего педагогического развития усмотрит в нем, найдет и использует те или иные ценные элементы. Быть может, он остановит внимание детей на том или ином конкретном материале и пополнит или заменит им пункты своей программы, или использует явления и факты городской жизни, как простую иллюстрацию того, о чем идет речь в классе, или в его руках детская родина окажется большой мастерской в смысле принципов трудовой - активной школы; или, наконец, это явится той ареной, где дети будут получать сильный эмоциональный заряд и осмысливать свои классные занятия, как отражение живой жизни с ее целями, стремлениями, задачами и достижениями. Как минимум, в отношении этого поля действия мы скажем то, что говорит методист Гейки в отношении топографического материала: «Мы, конечно, хотим, чтобы в уроке не встречалось ни одного топографического наименования, с которым не были бы связаны ассоциации, имеющие то или иное отношение к человеку, его истории, общественности, промышленности, литературе и многому другому». Не желая повторяться, мы будем кратки, напоминая в то же время читателю, что наши общие указания уже нами зафиксированы в предыдущих полях действия и могут быть применены и в данном случае.

Здесь нас интересует жизнь города в целом, к чему и относятся дальнейшие строки.

Город и его части. Названия частей города и их происхождение; в какой мере они известны детям по тем или другим переживаниям; личное их отношение к тем или другим частям города, в зависимости от внешнего вида, физических, культурных и материальных особенностей, благоустройства, санитарии, пу-

тей сообщений, освещения и т. д. Общая физиономия частей города, наиболее типичные черты их.

В дальнейшем речь будет идти главным образом о социальной и психологической среде родины. О предложенном ниже перечне мы считаем нужным сказать еще следующее: жизнь за последние годы сильно изменилась; литература, вероятно, только через несколько лет будет в состоянии охватить новую жизнь и дать новые типы, с которыми мы сталкиваемся ежедневно. Хрестоматийный материал зачастую рисует нам людей, уже сошедших со сцены жизни и имеющих для нас исторический интерес, а потому внимание учителя должно быть направлено на коллекционирование фактов психической и социальной жизни в целях дальнейшего использования их в школьной практике.

На «нашей улице» праздник: радость, энтузиазм, торжество победителя, веселье, праздничное настроение, развлечения детей и взрослых (по временам года), народное гулянie.

На «нашей улице» праздник: радость, энтузиазм, патий, сострадания, раскаяния, горя, подавленного состояния, скорбного раздумья, смирения, отчаяния, смущения, испуга, тревоги, паники, грусти при расставании и разлуке, горести старших по поводу дурного поведения детей, и т. п.

Герой «нашей улицы» или «нашего города»: мужественный поступок (спасение во время пожара и пр.), подвиг, смелость, храбрость и т. п.

Недостойные несимпатичные типы и проявление ими черт своей личности; низкопоклонники, пьяницы, скупые, сварливые, жадные, черствые, жестокие, надменные, самодовольные, хвастливые, наглые, злорадные, завистливые, злые, хулиганы, нечестные, уголовные типы, ханжи, лицемеры и т. д.

Положительные типы и случаи проявления ими своей личности; люди общественного типа (устроители культурных учреждений, работающие на общее благо, лица сострадательные, отзывчивые, честные, добрые, и т. д.)

Занятия сограждан или односельчан.

Виды труда: физический, умственный; труд семьи —отца, матери, детей; труд самостоятельного хозяина и наймита; труд фабричного рабочего, шахтера, ремесленника, кузнеца, портного, труд парикмахера, прислуги, ассенизатора, чернорабочего, каменщика, пахаря и др.; труд умственный по преимуществу: труд учителя, врача, служащего, телеграфиста и т. д.; труд творческий — труд поэта, ученого, музыканта, художника; труд администратора, государственного человека, труд организатора предприятия; труд бойца, командира. Труд изолированно работающего и труд в коллективе; труд в артели, в большой мастерской, на большой фабрике, труд по уборке урожая и т. п.

Труд в санитарном отношении (ночной труд, труд детей на фабрике, отравление, предосторожности на случай опасности от машин или электричества, нормальные условия труда); изнуряющий труд (люди-машины), труд ритмический, равномерный, труд с надрывом и т. д.

Труд пригнетающий и труд радостный, труд приятный, труд идейный; труд в коммунистическом строе.

Труд детей умственный (чтение, письмо, решение задач, подготовка урока, внимание в классе, обдумывание плана и т. д.); физический (помогает дома в семье, помогает по хозяйству); труд по найму (мальчик на побегушках, мальчик в лавке, продавец газет и т. п.).

5. Поле действия: «Окрестности нашего города или села».

Окрестности могут интересовать различных лиц с разных точек зрения. Для одних это места для прогулок и летнего отдыха, для других—места, удобные для устройства заводов, фабрик и огородов; железные дороги в окрестностях устраивают сортировочные и запасные пути и склады и т. п. Для нас, педагогов, окрестности важны во многих отношениях, и мы подходим к ним с своим педагогическим интересом. В окрестности мы делаем экскурсии для собирания коллекций, в окре-

стности мы идем, когда хотим показать какое-нибудь явление природы в большом масштабе, в окрестностях мы ищем многообразные случаи проявления борьбы человека с природой. Таким образом, нас интересуют эти две стороны окрестностей: природа, где она еще кое-как сохранилась, и техническая деятельность человека. Но, кроме этого, мы получаем нужный нам материал для сравнения города с тем, что является уже не городом. К тому же родиноведение ставит себе задачей расширить кругозор и объем родины, и это достигается ознакомлением с окрестностями. На лоне окрестностей мы можем помочь умственному взору учащихся проникать еще дальше в пределы края, а потом и всей страны. На этом примере мы должны учить, как делать мысленно экскурсии в область фактов и явлений, уже не воспринимаемых непосредственно, но которые мы можем познавать в зависимости от наблюдений; по привозу огородных и сельско-хозяйственных продуктов, можем сделать заключение о жизни и занятиях населения ближайших окрестностей и дальше—соседних сел и городов; по их обличию можем судить о различных условиях социальной жизни жителей города и деревень.

Ландшафт в окрестностях: Упражнение в определении элементов ландшафта. Элементы его: сопка, падь, долина, река, ручей, болото, ущелье, овраг, скалы, лес, луга и т. п.

Элементы, привнесенные человеком: селения, дороги, тупики, заводы, железная дорога, стада, посадки деревьев, поля, огороды, каменоломни, форты, работы по укреплению откосов и берегов, молы, маяки, мосты, тунели, тропинки, водопроводные сооружения и т. д.

Наблюдение над деятельностью воды; измерение скорости течения; наблюдение над жизнью в водоемах и т. п.

Измерительный практикум: измерение базы в одну версту и упражнение в распознавании расстояний в две, три, пять, десять и больше верст. Восприятие верстовой базы углубляется промером шагами или

измерительной веревкой, установлением промежутка времени, нужного для прохождения версты или пробега ее; слушанием голосов на расстоянии полверсты или одной версты (слышно или не слышно, как слышно при тихой погоде, как при ветреной).

Составление эскизов, маршрутов, планов местности, измерение высот и упражнение в определении высот «на глаз».

Сигнализация флажками и блестящими предметами (принцип гелиографа).

Упражнения в определении стран света и выяснение понятия горизонта. Упражнение в землемерной практике; разбивка участка и т. д.

Окрестности, как места для вероятного расширения города. Составление соответствующего плана проекта нового города в духе требований благоустройства и гигиены. Проект фабричного городка. Проект сад-города. Какая местность, по мнению детей, больше подходит к этой цели? Естественные препятствия для расширения города.

Окрестности с точки зрения удовольствия. Дачные места, загородные сады, места для купанья, для спорта и других развлечений...

6. Поле действия: «Поверхность тел». Разыскивая материал, гибкий и удобный для упражнений в отвлечении признаков, в сравнении, сопоставлении, систематизации и классификации, мы останавливаем наше внимане на особенностях поверхности окружающих нас предметов. Этот материал всегда обилен и доступен непосредственному изучению учащимися, богат по своим грубым и тонким разностям, гибок и удобен во многих отношениях, а потому обогащает значительно наши знания о предметах, их функциях и назначении. При изучении тел и явлений очень часто существенную роль играют именно поверхности этих тел; в весьма многих случаях наше познание о телах будет неполное, если мы не знаем о их поверхности, поэтому мы и считаем уместным (опять таки, как меморандум для учителя) отметить полезность извлекать учебный материал из изучения их поверх-

ностей. Конечно, это не является содержанием отдельных уроков изучения поверхностей, как таковых; это то, что важно иметь в виду при изучении предметов вообще, а потому больше имеет отношение к методу, чем является материальным содержанием урока.

Оговоримся сначала о том понятии, которое мы вкладываем в это слово «поверхность». Мы, конечно, не смотрим на поверхность, как геометры (поверхность—след линии), или как физики (поверхность—граница между двумя телами), а соглашаемся с Пирсоном, который говорит, что обычное представление о поверхности таково: «Поверхность это то, что имеет положение, ширину и длину, но в уме говорящего есть при этом и представление о толщине и глубине поверхности». Мы же будем мыслить не только о толщине и глубине «поверхности», а, желая сделать «поверхность» средством активной и живой работы учащихся, внесем еще в это понятие и элемент динамический и будем говорить также о возможных изменениях этой поверхности, как в силу свойств самого вещества, из которого сделан соответствующий предмет, так и в силу качеств поверхности, как таковой.

Это поле действия требует со стороны учителя некоторой предварительной подготовки. Ему следует собирать различные предметы, которые могут дети приносить в школу по самым разнообразным случаям, для того, чтобы, пользуясь этими предметами, как «шкалой поверхности», он мог бы в случае разрешения того или иного вопроса в отношении свойств заинтересовавшей класс поверхности, иметь образцы для сравнения. В этих целях под руками у учителя может быть следующее: пластинки стекла (зеркального, обычного, матового, граненого...), камни шероховатые и гладкие (разной степени гладкости), кристаллы, кирпичи разной выделки, кафели матовые и глазированные, металлические предметы, полированные и с другими поверхностями до напильника включительно; бумага гладкая и негладкая до

наждачной включительно; образцы материй разной выделки поверхности; переплеты бумажные и коленкоровые; образцы дерева разной степени гладкости; древесная кора, тоже разных сортов; волнистое железо, гофрированная бумага, морщинистое яблоко, точильные камни, и т. п.; предметы с поверхностями неровными ,кривыми, ровными, гранеными, гладкими; предметы с разными углами между поверхностями.

Кроме того, учителю надлежит фиксировать и запечатлевать в памяти детей образы поверхностей, которые им приходится наблюдать в различных случаях: поверхность воды после падения на нее камня, поверхность воды при тихом и сильном ветре, поверхность воды в воронке, когда вода льется из нее, поверхность замерзшей воды и пр.

Укажем несколько примерных случаев упражнений и наблюдений свойств поверхностей:

Поверхность ровная. Разные степени этого свойства узнаются по непосредственному ощущению, а также прикладывая линейку, пользуясь шаром и шариком, которые в зависимости от степени гладкости катятся дальше или ближе при толчке одинаковой силы; зеркальная поверхность льда; «блины печь» (бросать гладкие камушки на поверхность воды и считать, сколько раз скользнет камешек по воде); поверхность воды при волнении; мостовая асфальтовая, шоссейная, кубиковая, валунная или булыжная; рельсы, дорога накатанная и ненакатанная, с рытвинами и выбоинами; сообразно этому создается и характер движения: грохот телеги, скольжение саней, коньков и салазок, раскат саней, разгон телеги или поезда и т. д.

Когда человек пользуется ровной поверхностью и, наоборот, когда ему приходится усиливать неровность (напильники, наждачная бумага, зубья пилы, посыпание тротуаров песком и шлаком и т. п., и обратные случаи: шлифовка, полировка, лакированис и точение).

Исследование поверхностей, с виду гладких, при

помощи оптических приборов (лупы, микроскопа для небольших предметов и бинокля в отношении ландшафта земной поверхности и поверхности луны).

Ходьба в отношении длины шага и продолжительности по каменной дороге, по траве, по гальке, по песчаной почве или песку, по пашне.

Поверхность горизонтальная. Оперирование с уровнем для целей нивелировки; фразеология: «ниже и выше уровня воды» в море и реке, колодце и т. п.; соответствующие измерения.

Наклонная поверхность. Помимо классных занятий с транспортиром, можно рекомендовать следующие упражнения для того, чтобы связать представление о степени наклона поверхности с величиной угла. На школьном дворе подыскивается подходящее место, где бы можно было устроить опору для доски; устанавливают ее под разными углами и предлагают продвигаться по ней без разбега и с разбегом, учитывать возможность и легкость подъема в связи с углом, который образует доска с поверхностью земли. В литературе указывается такая шкала уклонов, предложенная Анучиным; можно воспользоваться ею, но можно установить, конечно, и собственную. Склон покатый — от 0° до 15°, крутой — от 15° до 25°, обрывистый — от 25° до 45° и отвесный — от 45° до 90°.

В одном руководстве (Коротков, «Практическое естествознание») мы находим таблицу, которой можно воспользоваться для аналогичных упражнений в распознавании зависимости длины шага от уклона поверхности, по которой происходит движение. Автор указывает, что если длину шага по горизонтальной поверхности мы примем за единицу, то длина шага при подъеме будет выражаться в следующих цифрах:

при	наклоне в	5°	дл. шага	выразится в	0,91—0,97	метра
»	»	10°	»	»	0,81—0,94	»
»	»	15°	»	»	0,73—0,91	»
»	»	20°	»	»	0,65—0,87	»
»	»	25°	»	»	0,58—0,78	»
»	»	30°	»	»	0,49—0,65	»

Обычная длина шага может быть принята в 0,75 метра.

Не останавливаясь на подробностях методики геологических экскурсий, во время которых представляется весьма много случаев изучения поверхности, отметим только перечень таких вопросов, которые связаны с изучением «поверхности»: черчение профилей, с той или иной степенью точности, нивелировка поверхности, определение уклонов и их практического значения для передвижения (принцип тупиков), наблюдение уровня воды в реке и колодце с соответствующими измерениями, промеры глубины и рельефа дна бухты или реки, поверхность долины спокойной реки и горной, поверхность высохшего ручья; поверхность в зависимости от геологических факторов, созидавших ее; поверхность скал в зависимости от деятельности тех или других факторов (ветра, силы тяжести, воды, воздуха, растений, животных); классификация поверхности земли в зависимости от характера и свойств данной поверхности (гора, холм, плоскогорье, низменность, равнина, падь, распадок, ущелье, овраги и т. д.).

Не можем не отметить, что именно ««поверхность» представляет весьма благоприятный случай положить первые камни эволюционного миропонимания детей. Именно наблюдения поверхности дают материал для устранения ложного представления о нерушимости земной тверди и, наоборот, укажут на постоянные изменения «лика земли». В этом случае уместно подчеркнуть два момента в жизни природы: момент разрушения и смерти и одновременно создания и возрождения.

7. Образец разработки поля действия: «Источники знания»[1]). .....«Посещение кино, где дети видели картину «Тарзан» —завязка. В классе путем сравнения постепенно пришли к животным и расте-

[1]) Из отчета учителя Владивостокской Опытно-показательной школы П. М. Саловарина (Сборник программ для четырехклассной нач. школы, Владивосток, 1921).

ниям нашего края. Выяснили, что знаем мы о них очень мало. Простой перечень их вызывает интерес и желание посмотреть зверей живыми. Тут пришлось пожалеть об отсутствии в нашем городе зверинца, но в конце концов помирились на том, что посмотрели чучела зверей в местном музее. Предварительная беседа о музее и его порядках, наведение справок о возможности посещения. Имея специальное задание, сговорились заранее не осматривать весь музей. Схематично рассказывал детям об интересовавших их животных, при чем выяснилось, что всего не расскажешь. Тут же сговорились выбрать каждому по зверю, зарисовать, разузнать про его жизнь, а затем рассказывать классу. В музее же детям был прочитан из книги М. Елисеева «По родной земле» рассказ А. Я. Максимова: «Уссурийский край, природа его и охота на тигра».

На другой день снова град вопросов: как писать сочинение? Оказывается, многие дома пытались писать, но, по их мнению, «ничего не вышло». «Сама не знаю», говорила одна ученица, «вы не рассказывали, папе некогда, мама не знает, книги нет».

Естественно возникает беседа об источниках знания. Выясняется, что лучше всего будешь знать, если будешь изучаемый предмет осматривать, ощупывать и т. д. и наблюдать в течение долгого времени. Если почему-либо непосредственные наблюдения живых животных невозможны, приходится ограничиться чучелами, картинами, расспросами о предмете знающих людей и пополнением знаний путем чтения книг на интересующую тему. Были указаны учреждения и лица, компетентные в отмеченных вопросах с указанием, как узнать их адреса (ссылка на адресный стол). С некоторыми из указанных лиц дети вступили по интересующему их вопросу в переписку или же, завязав деловое знакомство, беседовали лично.

Следующие беседы по разработке темы «о зверях» посвящены были ознакомлению детей с прави-

лами и порядком городских библиотек, так как книг по нужному для детей вопросу в школьной библиотеке оказалось недостаточно. Школьную библиотеку дети пересмотрели, книги о животных были детьми переписаны на особые листки, с указанием, о каких именно животных говорится в той или иной книге. Для обозрения библиография была вывешена в классе.

Около двух недель дети самостоятельно собирали материалы к своему сочинению, прибегая к разным источникам знания (в одиночку или группами посещая музей, компетентных лиц, библиотеки; ведя переписку с указанными лицами и т. п.).

Через две недели был назначен первый доклад. При изложении пользовались картами полушарий и Приморской области, картинками и собственными рисунками. Успех первого доклада ободрил детей. Решено было на следующий раз открыть двери для гостей.

Все доклады были собраны в общую папку. Составился довольно значительный сборник сочинений «о зверях»...

Из приведенной выдержки видно, что, работая над изучением зверей, дети вышли далеко из рамок обычного учебника и из рамок классной работы. Поле действия их значительно расширилось и охватило ряд различных учреждений, лиц и объектов.

8. Книга, как поле действия.

«Книга сообщает нам и накопленные человечеством факты и события, и накопленную в прошлом мысль человеческого рода. В этой «школе книги» в особенности совершается тот великий шаг в воспитании, который состоит в возведении конкретного в отвлеченное, в организации отдельных фактов в науки, систематизирующие и накопляющие мысль человеческого племени о всех предметах. В этой беседе с книгами человек видит, как все знание приводится в великие порядки идей, из которых каждый может дать

занятие на целую жизнь. Эта великая функция, говорим мы, принадлежит в особенности «книге»... (проф. Массон).[1])

Во избежание недоразумения, сделаем необходимую оговорку. В первой части нашей книги мы очень много говорили о вербализме, о книжности в обучении, о вреде, который проистекает от вытеснения учебником ознакомления с фактами, путем непосредственного наблюдения детьми окружающей их родины; мы говорили о недопустимости в новой школе типичного «отзубривания» учебников и возведения прохождения их в самоцель... Здесь речь идет о «книге» в другом аспекте. Здесь мы говорим о «книге», как величайшем орудии культуры, и о том, как можно и нужно учиться пользоваться этим орудием. Наши школы этому вопросу уделяют мало внимания. Мы хотим говорить о «книге», как о поле действия, на котором вырабатываются навыки усвоения результатов чужой работы при помощи этого могущественного орудия культуры; получаются навыки искания и использования соответствующих источников познания; создается умение сочетать личный опыт с книжным изложением; рождаются и воспитываются эмоции высокого порядка, присущие человеку, входящему в общение с великими людьми при помощи «книги»; воспитывается умение вести беседу с ее автором, творчески и активно воспринимая читаемое.

Исключительной важности воспитательным средством для перехода родиновоззрения в мировоззрение «развивающегося человека» и является «книга» или, правильнее сказать, умение использовать ее, как средство развития душевных сил.

Школа, подготовляя своих воспитанников для жизни, слишком мало воспитывает навыки для продолжения образования при помощи «книги». Недо-

---

[1]) Проф. Массон различает воспитательное влияние следующих «школ»: Школы семейства, Школы окружающей природы и жизни, Школы книги, Школы путешествия и Школы дружбы.

статочно научить только хорошо читать и писать, но нужно научить читать книгу.

Как проблема воспитания мышления в духе «научного метода» является задачей широкого масштаба и охватывает школьное и внешкольное обучение и воспитание целиком, так то же мы должны сказать и о воспитании умений пользоваться «книгой».

И позволительно задать вопрос, выполняет ли свое назначение школа, если она выпускает людей, не умеющих пользоваться «книгой», та школа, в которой все еще господствует примат «готовых знаний» и очень мало вошел в жизнь принцип воспитывающего воздействия вообще и принцип воспитания твердых привычек активного чтения в частности. Мы уже не говорим о высшей школе, но если и она (а это часто бывает) выпускает людей неграмотных в отношении пользования «книгой», то, конечно, совершенно не удовлетворяет в этом смысле школа II-й ступени.

Учиться читать «книгу» трудно, и это связано с значительным напряжением воли. «Лень, любовь к забаве, предпочтение приятному, тривиальному и непосредственному перед важным, существенным и затруднительным — это привычные недостатки даже в зрелом возрасте, а в юности они особенно естественны». Вспомним «иллюзион», вытесняющий серьезную драму, и успех бульварного романа и согласимся, что автор приведенных слов Массон глубоко прав.

«Если бы», говорит он, «молодым людям, выпущенным из школы, предоставить свободу в громадной литературе печатных книг, предоставить им самим искать дороги в ней и через нее, как им вздумается, то многие, без сомнения, оказались бы из них ненасытными читателями, но подлежит сомнению, многие ли из них сами сумеют выбрать должное направление, или поведут свое учение дальше того пункта, где потребуются труд и терпение». Массон задается вопросом: многим ли из этих молодых людей школа дала «умение читать и вкус к чтению»,

дала «ключ ко всему знанию», и многие ли из них зигзагами, но придут от бульварного романа к изящной литературе, от дешовых журналов к классической литературе по различным отраслям знания? Он задается вопросом: существует ли та умственная дисциплина у воспитанников школы, которая руководила бы зрелым человеком—читателем в массах литературы?

В данном случае мы сталкиваемся не с усвоением определенного количества знаний, что, конечно, гораздо легче выполнить, чем получить ту дисциплину ума, о которой говорится выше: здесь речь идет о навыках, приобретение которых гораздо труднее и требует систематических упражнений в определенном направлении. И если раньше мы говорили о том, что учебник, как таковой, должен отходить на второй план, то теперь прибавим, что его место должно занять самостоятельное чтение и чтение ищущее, руководимое определенным заданием.

Школа «книги» уже и в современной школе может претендовать на большее место.

Мы думаем, можно говорить уже и в наши дни об отведении в недельном расписании нескольких часов, которые дети проводят в читальне, за своего рода практическими занятиями по использованию «книги». В согласии с общей тенденцией современной дидактики, полагаем мы, стоит следующая мысль Рубакина (см. ст. «О внешкольном чтении», Р. Ш. 1909 г. № 9): «Думается мне», говорит он, «что настанет когда-нибудь время, когда предметная система преподавания по отдельным наукам уничтожится, а на ее место встанет преподавание по вопросам, или, точнее говоря, по областям жизни и вопросам, причем каждая область, каждый вопрос будут освещаться всей совокупностью наук, то есть одновременно с разных сторон». В современных условиях к этому положению уже нужно нащупывать пути, и наше поле действия «книга» является попыткой дать некоторые исходные точки методики такого использования «книги». Дальше тот-же автор продолжает: «и вот,

думается нам, скоро настанет и такое время, когда в курс новой школы будет введен, например, в один из старших классов специальный предмет, под названием «энциклопедического синтеза». Руководитель этого нового, доселе еще не слыханного «предмета» будет на каком-нибудь отдельном объекте производить и анализ и синтез, по крайней мере, главнейших категорий окружающих явлений».

Мы же думаем, что синтез и анализ идут вместе с более ранних лет, и такой предмет «энциклопедического синтеза» нужно вводить гораздо раньше. Родиноведение должно взять на себя задачу прокладывать новые пути и в этом отношении. Перечислим ряд приемов и упражнений, которые могут способствовать воспитанию активного пользования «книгой». Эти приемы должны применяться в работе такого характера, при которой чисто интеллектуальная сфера получает сильную поддержку с эмоциональной стороны и закрепляет получаемые навыки в твердую привычку определенного отношения к «книге».

Учителю надлежит обращать внимание на следующие качества книги: какая книга, при каких обстоятельствах и на какого ученика производит впечатление; соответствует ли содержание книги действительности; соответствует ли книга по содержанию и форме изложения психологическим и социальным особенностям читателя; каково влияние книги на интеллектуальную сторону читателя и на эмоциональную; как воспринимается книга в связи с антропологическими (пол, возраст, раса) особенностями, и как преломляется содержание книги в связи с переживаемым историческим моментом. Психологическая сторона должна быть учтена для успеха действия «книги», что связано с индивидуализацией читателя-ученика, изучением его темперамента и характера, как читателя. Иногда нужно подходить несколько искусственно, предлагая ученику особо рекомендуемую книгу, как выражается Рубакин, «для поднятия аппетита к чтению», или книгу «на разводку». Тот-же почтенный деятель в области библиографии, классифицируя ти-

пы, указывает на «бесформенного» читателя, «нестойкого», «апатичного»; он требует иного подхода для того, чтобы сблизить читателя с «книгой», и учителю приходится нащупывать психологически правильные подходы в деле рекомендации «книги» воспитанникам.

Обращение с «книгой», пользование ею, искание ее, контакт с ней, стремление к ней и т. п. должны быть возведены в систему: «Книга» не просто берется с полки учителем, дается ученику, прочитывается и ставится обратно на полку, но все эти случаи контакта с «книгой» стоят в цепи сознательно ставимых целей и задач: «книга» берется не только потому, что хочется почитать что-нибудь, как часто руководствуется выбором читатель, но берется данная книга, так как есть основание предполагать, что именно эта книга ответит на зародившийся вопрос. Читатель-ученик знает, что его интересует и по прочтении должен ответить, нашел ли он удовлетворение или нет, получил ли он ответ на свой вопрос или не получил, но, может быть, книга поставила перед ним новые вопросы, тогда спрашивается: какие, как он их формулировал и где может искать на них ответа? Помогла ли книга разрешить какие-нибудь технические вопросы? Удачен ли оказался рецепт или способ работы? или читатель предпочитает пользоваться другим рецептом и применять старые способы работы? Коротко говоря, необходимо стремиться к осмысленному пользованию библиотекой.

Воспитание общего навыка в пользовании книгой требует соответствующей организации библиотечного дела, с предоставлением значительно большего контакта с «книгой», или, как выражается Рубакин, с «книжной массой». Полезно бывает научить и «перелистывать» некоторые из книг, знакомиться с их оглавлением, с отделами книги, чтобы расширялось таким образом представление о существующей литературе.

Учителю надлежит заботиться и о воспитании в ученике в связи с овладением «книгой» некоторых

моральных сторон его сознания. В учениках должен расти не только читатель, но и почитатель «книги»; он должен уметь оперировать с «книгой» в чрезвычайно важном жизненном деле отстаивания своих убеждений, любить книгу и за то, что при помощи ее он может распространять дорогие ему истины среди других; его симпатии должны определяться, должен расти образ любимого автора. Попутно им осознается, что в литературе, философии и науке существуют определенные течения, и каждый интеллигентный и образованный человек не может оставаться совершенно изолированным и не примыкать к тому или иному из них, активно пропуская их через свой душевный мир.

Сюда же мы отнесем достижения, связанные с выработкой социальных навыков. Занятия с «книгой» часто плодотворнее проходят, когда организуется работа «общими силами». Собеседование по поводу одной и той же книги или столкновение мнений защитников положений двух книг, доклады с оппонентами и содокладчиками — все это чрезвычайно важные приемы воспитания в «школе книги», и мы видим, что последнее время, если и не систематично, то во всяком случае обычно уже проводится подобное чтение во многих школах. Публичная защита своего взгляда и овладение вопросом совместными силами сочетаются в таких занятиях, как два важных достижения нашей интеллектуальной жизни.

Приводим примерную схему для занятий в духе того «социального предмета», который вместе с Рубакиным мы назвали предметом «энциклопедического синтеза». Тема: жизнь крестьянина, детальнее —роль кулачества.

Книга художественная (беллетристика) — для иллюстрации берем соответствующее произведение из богатой нашей литературы.

Книга философско-религиозного содержания— освещение кулачества с моральной стороны (святошество, ханжество и лицемерие кулаков); примеры тоже можно найти и в художественной литературе.

Книга (газета, брошюра) публицистическая— злободневный вопрос для крестьян данной местности о засильи кулаков, борьба с ними кооперативных организаций, партии и союзов.

Книга историческая, научная— освобождение от крепостной зависимости и рост кулачества.

Книга статистическая—дифференциация деревенской массы.

Книга агитационная—борьба классов и средства улучшения положения беднейшего крестьянства.

Книга справочная— прейскуранты цен и адреса кооперативных учреждений для непосредственного сбыта продуктов, без посредника кулака.

Книга популярная, книга научная и т. д.

Подобная организация занятий на «предмете энциклопедического синтеза» накладывает на отдельных учителей обязанность, при весьма тесном контакте со своими коллегами, взять на себя труд по завоеванию «книги» в соответствующей области.

Школа должна направлять и систематизировать чтение. До сих пор это делалось главным образом в связи с писанием сочинений. В силу требований старой школы на работу по составлению сочинений обычно смотрели, как на своего рода контрольную работу, на письменный ответ по уже пройденной части курса. В данном же случае речь идет о существенно иной форме работы, отличие которой от обычного сочинения старой шклы мы можем иллюстрировать следующим примером. «Старый» учитель свое обращение к ученикам, собравшимся писать классное сочинение, обыкновенно начинал словами: «спрятать все книги, все учебники», а наиболее недоверчивый отдавал и более строгое приказание: «книги ко мне на кафедру». Таким образом, создавались условия, при которых учащиеся оперировали со своей памятью и уже не могли использовать «книгу». Современный учитель, для которого воспитательные задачи «школы книги» ясны, наоборот разрешит пользоваться всеми книгами, которые ученики сочли нужным принести для работы. Такая постановка за-

нятий переносит центр тяжести в воспитание навыков по умению пользоваться книгой и смотреть на нее, как на средство или инструмент, овладеть которым стремится ученик.

«Школа книги» должна воспитывать следующие навыки, умения, склонности и привычки:

Уменье обращаться к книге в случае возникновения запроса; судить, в какого характера «книге» можно найти ответ; умение пользоваться оглавлением и ориентироваться, представляет ли настоящая книга подходящий источник или нет, и если нет, то почему.

Привычку вести заметки своих исканий при чтении и отмечать успешные случаи и неуспешные.

Умение составлять конспекты, заметки, дневники чтения. Принцип составления «фишек», сортировка их и пользование ими при дальнейших работах.

Способы чтения книг начерно и начисто («книгу» трудную приходится читать два раза).

Некоторые особые подходы к «книге»: мы можем указать один идеальный случай, которому следует в той или иной степени подражать. Великий историк Маколей любил читать книги таким порядком. Прежде чем начать читать данную книгу, он имел обыкновение некоторое время предварительно обдумать тему книги и спрашивал самого себя: «а что я мог бы сказать по этому вопросу?» И, разумеется, приступая к чтению, после такого углубления и систематизации апперцепции, он выносил богатый результат от чтения. Среди учащихся следует всячески пропагандировать такой способ чтения.

Уменье читать книгу в той части, которая нужна для уяснения данного вопроса; уменье читать, что нужно, и не читать того, что ненужно в данном случае.

Склонность серьезные книги перечитывать через год, два и отмечать разницу в впечатлениях при первом и повторном чтении. В то же время воспитательное чтение должно быть направляемо так, чтобы книга не загораживала действительности, не убивала бы интерес к жизни, оставаясь все время с ней в контак-

те. При работе с «книгой» и по «книге» выплывает на первый план и особо выдвигается логическая сторона обучения и пополнение знаний, в то время как силы внутреннего характера, эмоции, поддерживающие жажду просвещения, питаются соками родины. Чрезвычайно важно, чтобы обе стороны взаимно углубляли друг друга. Жизнь давала бы мотивы и желание просвещения, «книга» способствовала бы развитию уменья глубже присмотреться к явлениям физической и социальной среды.

Отметим еще ряд упражнений в связи с занятиями в библиотеке:

Изучение библиотеки учащимися, составление каталогов, пользование каталогами и библиографическими указателями, составление диаграмм в связи с наличностью книг в данной библиотеке, или вообще изданных; составление списков и диаграмм книг для систематического чтения (см. статью Рубакина «Дедушка время», 1909 г.); тоже — списков и диаграмм, рисующих наличность книг по данному вопросу в разных отделах (см. схему о кулачестве) и т. п.

Необходимо предоставлять возможность учащимся знакомиться с библиографией вообще — по специальным ли книгам, справочникам или по каталогам, чтобы, таким образом, в их сознании выросло представление о «книжных перспективах», о «книжном богатстве», как на родном языке, так и на других языках.

Заданий можно было бы много предложить учащимся в зависимости от возраста. Например, составление хронологий знаменитых книг по столетиям или по десятилетиям, какие книги читает «весь мир», т.-е. какие из них удостоились перевода на многие иностранные языки? и т. д.

В заключение считаем уместным привести перечень методик, которые зачитываются на курсах, организуемых политпросветом для работников политпросвещения и имеют ближайшее отношение к рассматриваемому нами полю действия—«книга»:

Методика справочной работы с книгами. Методика «дня книги». Методика развития самодеятельности читателя. Методика обучения пользования библиотекой и ее каталогами. Методика составления самостоятельных и специальных каталогов классом. Как вести себя в библиотеке и охрана книг от порчи, меры карательные и предупредительные против порчи книг. Методика чтения газеты, рассказа, научной брошюры. Методика систематического и последовательного чтения. С какой целью читают книги? Плакаты о книгах. Методика изучения читателя и руководство чтением. Методика организации анкет о прочитанном и записей читателей о книгах.

Чрезвычайно трудно быть учителем-руководителем в «школе книг»; слишком много различных подходов и сторон, которые нужно предусмотреть ему в постановке этих занятий.

Отсылая читателя-учителя к соответствующей литературе, мы стремимся здесь только поставить перед ним те проблемы, которые уже выдвинуты в литературе, чтобы он мог видеть предстоящие ступени своих достижений и мог бы в свой план вносить те или иные задания, намеченные к выполнению в необъятной области «школы книг». Таким образом, поле деятельности—«книга» является одной из ступеней методических достижений учителя, шествующего неуклонно и твердо по ступеням лестницы своих методических достижений.

9. Поле действия: «промышленность родины».

Как образец, предлагаем мукомольную промышленность. В нашем поле окажутся мукомольные мельницы и факты экономического и культурно-социального порядка, связанные с работой данной мельницы. Мы оставляем в тени собственно техническую сторону производства, оставляем в тени химическую и физическую сторону производства и оперируем, главным образом, в хозяйственных и социально-экономических условиях данной промышленности, причем мы имеем в виду значительного размера мукомольное предприятие, предоставляя

учителю для подобных учреждений меньшего масштаба разработать аналогичный план. Этот вид промышленности может иметь важное педагогическое значение, давая возможность учащимся осознать сущность организационного процесса, при котором физический труд человека доводится до минимума, и на первое место выступает значение правильно организованного регулирующего начала. Это не механические мастерские или другого вида мастерские с большим числом рабочих; наоборот, это вид промышленности, требующей незначительного числа рабочих рук, но зоркого, смышленого, сообразительного надсмотрщика и управляющего. Поданное на мельницу зерно и как бы предоставленное самому себе в силу сложного механизма проходит вверх и вниз положенный путь, пока механически не попадает в виде муки в подставленный мешок. Идея организационного процесса нас и будет интересовать при разработке этого поля действия.

Общеобразовательная школа не может ставить задачу подготовки квалифицированных рабочих данной промышленности; нас поэтому мало интересует методика воспитания специальных навыков для работ в той или иной промышленности, — это задача специальных технических школ; но нас особенно интересует воспитание сознания важности последовательного применения организационных принципов, как таковых, независимо от того или иного случая их применения.

На этом поле может быть предложено учащимся много задач непосредственного исследования и расчетов по сравнению темпа продуктивности и моментов роста производительности труда при замене одних технических средств другими; в каждом из таких случаев успех дела зависит от последовательного применения организационного принципа, и это обстоятельство подлежит особому учету педагога.

Для удобства методического освещения мы разбиваем это поле действия на несколько частей: 1) снабжение мельницы и подвоз зерновых продуктов,

2) поступление их на мельницу, 3) помол и организация фабрики и 4) выпуск товара из производства.

I. Перечислим отдельные задания и работы на первой части поля: учет продуктивности различных транспортных средств; гужевая перевозка летняя и зимняя, перевозка водой и по железной дороге; аппарат агентуры по организации непрерывного подвоза зерна, скупка его и хранение.

Учащиеся собирают данные литературного и расспросного характера, выясняют провозоспособность различных средств и решают задачи нормального обслуживания мельницы при помощи тех или других из них или при той или иной комбинации разных перевозочных средств.

Они составляют диаграммы питания мельницы и картограммы питающих путей; выясняют мощность местного и более отдаленных рынков, поставляющих зерно на данную мельницу; устанавливают, собирая коллекции и материал по исследованию зерновых продуктов, качество зерна в разных районах родины и прилегающих местностей. Как особый вид экскурсии, укажем посещение базаров и ссыпных пунктов, перевалочных пунктов, железнодорожных станций и т. д.

Эти экскурсии должны дать материал и для расчетов цен, в зависимости от расстояния мест производства от путей сообщения; колебание этих цен в зависимости от различных факторов и условий. Устанавливается взгляд на базарный день или ярмарки, как на одно из звеньев организационного процесса по товарообмену, возникающих благодаря велениям жизни, с одной стороны, а с другой—регулируемых постановлениями общественных и государственных организаций. На рынке и ярмарке отражаются существенные черты и детали экономической жизни и социальных отношений жителей родины; это обстоятельство тоже подлежит учету с тем, чтобы всякого рода нецелесообразности, ошибки и недостатки организующего начала регистрировались в такого рода экскурсиях и служили материалом для соответствую-

щих обсуждений и выяснения правильных организационных подходов и принципов. Базар является своего рода центром, куда притекают товары, и откуда растекаются деньги. Экскурсия собирает материал, чтобы этот двойной процесс установить и выявить его направляющую и организующую роль в жизни родины.

Попутно возникает вопрос о движении денежных знаков, и поле действия учащихся расширяется на обследование кредитных учреждений мелкого масштаба (мелиоративного кредита) и крупного банковского кредита. Детальную разработку поля действия «кредитные учреждения», как и многих других полей действия, возникающих в порядке частной проработки при постановке занятий нашего большого поля действия, мы опускаем, предполагая, что учитель нашу схему может значительно углубить и расширить сообразно местным условиям и своим познаниям и навыкам в педагогической работе в данной области.

Попутно собирается материал, производятся анкеты и расспросы для выяснения социальных взаимоотношений производителей зерновых продуктов— крестьян к скупщикам-посредникам, кооперативным организациям и различного рода объединениям и главному покупателю, каковым в данном случае является наша мельница. Экскурсия в деревню на место создания основного продукта должна дать материал для построения всей этой лестницы взаимоотношений. Положительные или отрицательные качества зерна, причины его худых свойств (засоренности, малого веса и т. п.), а также и дальнейший учет последствий такого состояния продуктов опять является темой, дающей возможность учащимся проследить влияние и последствия данного состояния зерна в дальнейшем преломлении в социальных взаимоотношениях. Плохое состояние хозяйств в силу крайней бедноты, некультурности, отсутствия попытки к коллективным выступлениям для улучшения его, подавленность инициативы, другие особенности психологического состояния в связи с неудачами пахаря и т. д.

—все это та основа, которая должна сказаться на успехе экономической жизни в целом и должна регулироваться мерами широкого или местного масштаба, мерами социального устройства данной родины.

Учащиеся вживаются в организационный процесс, это вживание бывает особенно глубоким в некоторых случаях, когда ярко сказывается отсутствие того или другого фактора, без наличности которого в жизни наступает серьезный дефект, пробел или в более резком случае—общественное несчастье, бедствие или катастрофа. Именно в таких случаях дефект в организации процесса особенно ясно выявляется и запечатлевается в сознании, будучи зафиксирован не только интеллектом, но и эмоциональным переживанием.

Всякий случай ненормального или недостаточного обслуживания мельницы или плохого состояния и работы одного из элементов процесса снабжения зерновыми продуктами должен фиксироваться учителем и анализироваться с точки зрения причин, вызвавших его. В этом смысле можно предложить следующую приблизительную схему подхода: Подвоз нарушен. Причины явления могут быть следующие: недостаточность распорядительности в частном случае, недостаточность распорядительской части, вытекающая из плохой разработки общего плана, или неправильность учета элементов транспорта и, наоборот, упущения в смысле этого учета (их размер, качество и место и ближайшие причины). Стихийные бедствия; возможность предусмотрения их и контр-меры для ослабления возможных последствий. Страхование от разных случаев, как звено нормального существования и обеспечения промышленности. Нарушение деятельности предприятия в силу ненормальных взаимоотношений работодателя и трудящихся, стачки и волнения, как следствие их. Несоответствие высокого характера индустриального типа данного предприятия и окружающей социальной и экономической среды натурального типа хозяйства захолустной деревни, связанная с этим малая культурность крестьян-

ства, неумение следить за требованиями рынка могут нарушать план стройной работы мельницы, которая нормально должна идти, как хороший часовой механизм.

Окружающая жизнь подскажет учителю ряд других обстоятельств, понижающих или усиливающих деятельность нашей мельницы, и он, помогая учащимся выявлять все эти перебои и нарушения работы, еще глубже побудит своих учеников проникнуться сознанием важности в современной жизни правильно поставленного организационного процесса. Случайные экскурсии и эпизодические проникновения в другие отрасли жизни покажут аналогию значения указанного состояния принципа организационного, как принципа всеобъемлющего и обязательного как в индивидуальных случаях работы, так и в коллективных, общегосударственных и, еще больше, в случаях интернационального порядка.

II. Вторым моментом нашего поля действия является поступление зерна на мельницу. Деиндивидуализация зерновых продуктов при смешении их в момент поступления на мельницу, эта характерная черта современного мукомольного производства, накладывает особый, социального характера отпечаток на производственный процесс и требует вмешательства общественности в индивидуальное хозяйство; общественная среда данного места и государство в целом заинтересованы в том, чтобы средние качества продукта, выпускаемого на рынок хозяйствами данного района, не были бы ниже некоторых средних установленных норм и год от года, наоборот, улучшались бы. В силу этого улучшение сельского хозяйства должно являться не только индивидуально полезным и выгодным, но и, что особенно подчеркиваем, общественно необходимым, а потому и контролируемым органами власти и общественности.

Отсюда и вытекает ряд заданий для экскурсионных работ и обследований с последующей литературной и классной обработкой материала. Эти задания мы перечислим в виде ряда следующих тем:

Изучение распоряжений и постановлений административных органов, регулирующих организационный процесс.

Специальные меры кооперативных организаций и других объединений, направленные на улучшение хозяйств (кредит, организация сбыта, агрономическая помощь, снабжение посевным зерном и т. п.).

Обследование сельско-хозяйственных участков разного достоинства и разной степени производительности—от засоренных и мало производительных до участков культурных, образцовых хозяйств.

Постоянные сельско-хозяйственные музеи и временные выставки; их роль и роль премий.

Технические меры очистки зерна и его анализ. Нормальный вес, нормальная влажность, нормальная засоренность и т. п.

Элеваторы и их значение в современной жизни. Ссуды под зерно.

Механическая сторона работы элеваторов с учетом преимущества механической передачи при помощи трансмиссий над примитивными способами доставки зерна грузчиками на спинах.

III. Перечислим ряд т е м для занятий на той части нашего поля действия, которая обнимает основную работу производства и обстоятельства, тесно связанные с обслуживанием фабрики и ее организацией.

Литературные занятия по изучению процессов дробления зерна и средств для этого в историческом освещении вопроса (от растирания зерен в руках, через жернова, до современной вальцовой мельницы).

Сравнительный анализ и учет в лошадиных или человеческих силах эффекта работы в различных случаях применения для мельницы стихийных сил ветра или воды и силы животных, пара, газа или электричества.

Организация использования этих сил и условия, делающие возможным и наиболее целесообразным применение в данном конкретном случае той или иной

из этих сил в связи с емкостью рынка, степенью производительности сельско-хозяйственного района, состоянием путей сообщения, в связи с метеорологическими данными (постоянство ветров, вскрытие и замерзание рек, количество атмосферных осадков и пр.).

Стоимость помола в мельницах с разными двигателями. Конкуренция мельниц с ветрами. Конкуренция больших мельниц с малыми паровыми мельницами.

Электрофикация мукомольного производства.

Санитарные и гигиенические условия в разных случаях мукомольного производства; меры к поднятию их.

Занятия по изучению особенностей труда на мельнице на основании непосредственных наблюдений учащихся.

Сравнение по преимуществу регулирующего производства труда рабочих мельницы с трудом ремесленников узкой специализации, работающих в узкой сфере навыков.

Обследование социально-моральных последствий подобного характера труда, благодаря которым рабочий оказывается в положении управляющего машинами его комнаты или отдела, что ставит его в иные взаимоотношения с главным управляющим, помощником которого он является. Сравнение с другими производствами, где рабочие выполняют принципиально и существенно иную работу по сравнению с квалифицированными инженерскими слоями.

Исторический обзор взаимоотношений между хозяином и работником.

Практические занятия в разных отделах мельницы для выяснения зависимости успеха производства в целом от отдельных элементов работы (своевременность подачи зерна, осмотр и смазка машин, своевременность перевода трансмиссий, устранение засоренности желобов, правильный надзор за амортизацией и своевременной заменой частей и т. п.).

Практические занятия по непосредственному выяснению учащимися, путем расспросов, как отдельных членов, так и органов профессионального объединения, положения и условий труда и взаимоотношения профессиональных организаций с предприятием.

Практические занятия по изучению деятельности центрального органа производства — правления, с его учетным аппаратом — бухгалтерией. Для каждого гражданина важно осознание роли бухгалтерии в предприятии; и бухгалтерия, как таковая, может быть использована в педагогических целях для воспитания навыков искать в каждом производственном процессе, не только в индустриальном, но и в индивидуальных житейских операциях, «бухгалтерский принцип» учета и для воспитания навыков вносить этот учет в свою житейскую практику.

IV. Занятия по регистрации явлений социальной жизни родины, на которых отражается работа фабрики. Своими гудками и свистками, своими ритмическими приемками зерна, своим товарным и денежным обменом мельница вносит тот же регулирующий элемент, подтягивающий жизнь родины, где она отстает, и стимулирующий ее там, где это требуется для крупной индустрии; организует по-своему окружающую жизнь, технически ее усложняет и придает большую значимость сельско-хозяйственному труду в данном уголке страны. Учету учащихся должны подлежать и те изменения бытового характера, которые легко улавливаются в случаях наблюдения вновь возникших производств, когда вскоре за открытием фабрики появляются новые люди, новые костюмы, новые песни, новые культурные учреждения, новые культурные потребности. Сравнение деревни и фабричного поселка дадут возможность учащимся глубже осознать эти социальные последствия, которые вносит крупная индустрия в окружающую жизнь.

В заключение укажем несколько тем для занятий, подводящих итоги всей сумме работы на поле действия «наша мельница»:

Справки у сведущих лиц о качестве продуктов, выпускаемых нашей мельницей,—сорта муки и других продуктов. Выяснние требований потребителя продуктов и степень удовлетворения мельницей его вкуса.

Побочные продукты производства, и куда они идут.

Связанные с мельницей макаронные фабрики, кондитерские, пекарни и др. виды переработки продуктов мельницы.

Куда идет мука, помимо местного рынка? Идет ли она за границу, и в таком случае, куда именно, по каким путям, через какие порты и т. п.?

Заключительный общий обзор налаженного организационного процесса, в котором интересы труда поставщика сырого продукта, рабочего, транспорта и потребителя сочетаются в едином плане, регулирующем экономическую и социальную жизнь родины, дает учащимся материал для оживленной переписки данной школы с другой, находящейся в иных условиях, или тождественных, но, которые, конечно, все же имеют свои индивидуальные особенности, подлежащие выявлению. Мыслимы случаи переписки учащихся как в пределах Республики, так и с учащимися иностранных школ; например, переписка с итальянцами, в страну которых ввозится наша мука для фабрикации макарон и т. п.

В результате всех этих многочисленных экскурсий и обследований должны являться значительные коллекции продуктов производства, ряд литературных работ, диаграмм, картограмм и пр. материалов, сработанных учащимися. Конечно, все это поступает в школьный музей, который в этой его части мы могли бы назвать музеем организационного процесса родины.

В заключение отметим один момент, который неизменно учитель должен иметь в виду во время описанных работ. Настоящее поле действия является примерным образцом поля деятельности для воспитания в духе организационного принципа. В данном

случае это поле с педагогической точки зрения является средством для осознания учащимися и практической проверки индуктивного метода мышления в применении к данному случаю индустрии. Учащиеся все время находятся в сфере той работы, методы которой тождественны методам точных наук, и постоянная работа по наблюдению, сравнению и заключению воспитывает навыки той творческой работы, которая покоряет человеку материальные силы природы.

Но в наш век мы должны думать еще и о другом, более значительном средстве культурного человечества, мы говорим о знакомом уже читателю организационном процессе. И если во времена до XIX в. в распоряжении человечества были только своенравные силы ветра и воды и ограниченные силы животных и его собственных рук, а в XIX веке человек, овладев паром и электричеством, накануне XX века заставил работать газы нефти и помышляет о раскрытии атомной энергии, то в наши дни уже совершенно определенно выдвигаются, наряду с силами физическими и химическими, силы социального порядка—организационный принцип, как одно из величайших достижений человечества.

Это возлагает на педагогику особые задачи, ставит пред ней чрезвычайной важности проблемы и требует от педагогов неустанного стремления к овладению методикой вопроса.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

ЧАСТЬ I.

II. Родина.

III. Школа и наука.

V. Природоведение и родиноведение.

VI. Школьная география и родиноведение.

VII. Активно-трудовая школа должна быть школой родиноведческой (IX—XIV ступени лестницы методических достижений учителя).

VIII.

IX. Школа будущего и элементы ее в школе новой (XV—XVII и последующие ступени лестницы методических достижений учителя).

ЧАСТЬ II.

(Прикладная).

Необходимое исправление: В начале главы II-ой (страница 36, строка 4—5 сверху) читать: „Социальной педагогики“.

6

1 р. 10

Цена 1 р. 25 к. зол.

